This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

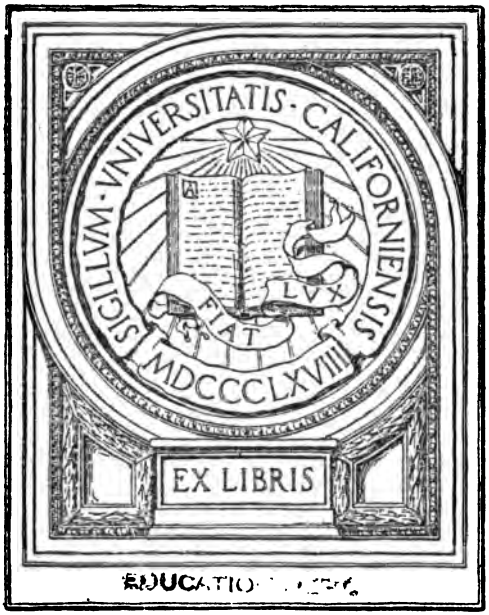
LB
1051
S2
v.3:2

UC-NRLF
$B 59 001

YC 43827

C. Van Liew.
Ph. C. 43

IN MEMORIAM
C.C.Van Liew



EDUCATIO

Dem hochgeehrten Herrn
Lehrerseminardirektor Doktor
C. C. Van Liew
aus Hochachtung und Ehrerbietigkeit
von Verfasser, Will S. Monroe

UNIV. OF CALIFORNIA

SAMMLUNG VON ABHANDLUNGEN AUS DEM GEBIETE DER PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON

H. SCHILLER UND TH. ZIEHEN.

III. Band. 2. Heft.

DIE ENTWICKELUNG DES SOZIALEN BEWUSSTSEINS DER KINDER.

STUDIE
ZUR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK
DER KINDHEIT

VON

WILL. S. MONROE,
PROFESSOR DER PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK AN DEM STAATLICHEN LEHRERINNEN-SEMINAR ZU WESTFIELD (MASS.) U. S. A.

BERLIN,
Verlag von Reuther & Reichard
1899.

LE 1051
S2
v.3

Alle Rechte, auch das der Übersetzung vorbehalten.

Druck von Paul Schettler's Erben, Hofbuchdruckerei in Cöthen.

Inhalt.

	Seite
I. Der Ursprung des sozialen Sinnes	5
a. Bei Tieren	5
b. Bei dem primitiven Menschen	7
c. Bei dem Kinde	11
II. Der Einfluss der sozialen Umgebung	17
a. Gefährten	17
b. Beschäftigungen	20
c. Vereine	25
III. Der soziale Nutzen des Spiels	33
a. Spielzeug	33
b. Spiele	36
IV. Der soziale Inhalt des Schulunterrichts	45
a. Gesang	45
b. Geschichte	51
c. Geographie	54
V. Die Eigentumsgefühle von sozialem Gesichtspunkte	60
a. Geldsinn und Sparsamkeit	60
b. Rechte und Altruismus	64
VI. Die Disziplin als sozialer Faktor	69
a. Korpsgeist	69
b. Klassen-Verantwortlichkeit	75
c. Strafen	78
VII. Soziale Suggestion von affektiven Erregungszuständen	82

543262

UNIV. OF CALIFORNIA

I. Der Ursprung des sozialen Sinnes.

a. Bei Tieren.

Keime des sozialen Sinnes — Instinkte und Gefühle —, die sich bei höheren Organisationen zum sozialen Bewusstsein ausbilden, haben ihre Wurzeln in den Tiefen der Gattung. Mancherlei Tierarten sind gesellig, und es möge uns gestattet sein, aus der naturwissenschaftlichen Litteratur einige Fakta zu entlehnen, welche wir für die Interpretation des Ursprungs und der Entwickelung des sozialen Sinnes beim Kinde verwerten können.

Nach der Klassifikation Ribots (8) können vier Hauptformen tierischer Vereinigungen unterschieden werden: 1. Solche, bei welchen die Ernährung und Erhaltung die Basis des sozialen Bandes abgiebt — wie bei den Hydropolypen, bei welchen sich der soziale Instinkt in seiner niedrigsten Form zeigt, bei der Nahrungssuche, bei Verteidigung und Angriff. 2. Solche, die sich auf die Fortpflanzung gründen — häusliche Vereinigungen und Familien, welche uns die Uranfänge sympathischer und altruistischer Gefühle zeigen. 3. Solche, die sich unabhängig von dem Geschlecht auf die Anziehung von Gleich und Gleich gründen, und bei denen sich zum ersten Male in der Gestalt gemeinsamen Handelns wahrhaft soziale Tendenzen zeigen. Diese Verbindungen können auftreten als zufällige und lose Vereinigungen — wie bei den Wanderungen der Vögel und Insekten — oder als festere Vereinigungen, die sich freiwillig zur Verfolgung eines gemeinsamen Zweckes bilden und erhalten. Darwin bemerkt, dass die sozialen Instinkte ein Tier dahin führen, sich an der Gesellschaft seiner Mitgeschöpfe zu erfreuen, ein gewisses Mass von Sympathie für dieselben zu empfinden und ihnen allerlei Dienste zu leisten (1). Unter den Hülfleistungen, welche die Tiere sich gegenseitig erweisen, erwähnt er Warnungsrufe bei eintretender Gefahr und führt das laute Stampfen der Kaninchen,

TO VIVU
AIMOILIAD

der Schafe, der Ziegen und die lauten Rufe an, welche als Posten aufgestellte Vögel, Seehunde und Affen ausstossen. Sehr häufig helfen die Tiere einander, das Jucken zu bekämpfen, wie die Affen, die sich gegenseitig die Parasiten von der Haut absuchen. Andere gesellig lebende Tiere pflegen einander zu verteidigen, wie die Männchen einiger Wiederkäuer, die vor die Front kommen, wenn Gefahr eintritt, und die Herde mit ihren Hörnern beschützen. 4. Solche mit einer festen und vollständig ausgebildeten Organisation, bei denen wir Teilung der Arbeit, Solidarität, Stabilität und Kontinuität durch mehrere Generationen finden, wie bei den Bienen, Wespen und Bibern.

Eine Untersuchung der sozialen Tendenzen der Tiere zeigt, dass viele der Elemente des sozialen Bewusstseins des Menschen offenbar abgeleitet sind. Herbert Spencer gilt uns als Autorität für die Behauptung, dass Krähengenossenschaften eine rohe Form der Regierung haben, Eigentumsrechte anerkennen und Übertreter der Gesetze bestrafen, und das unter den Ameisen neben der Teilung der Arbeit, gleichsam als eine rohe Sprache, ein förmliches Signal-System besteht, dass diese Tiere kunstvolle Minierarbeiten ausführen, Strassen anlegen und Bauten ausführen. Dieselbe Autorität sagt: Herdenweises Zusammenleben ist mit einer gewissen Subordination, einem gewissen Vereinigungsbestreben, einer gewissen Entfaltung sozialer Gefühle verbunden. Wir finden Gehorsam gegen den Führer, Gemeinsamkeit des Handelns, Schildwachen und Signale, eine gewisse Vorstellung von Eigentum, gelegentlichen Austausch von Diensten, Adoption der Waisen und besondere Anstrengungen zum Schutze bedrohter Mitglieder zu machen. (6)

Die Nützlichkeit und die besondere Art der Spiele der Tiere und der Kinder weist uns auf einige auffallende wechselseitige Beziehungen hin. Diese Beobachtung wird aufs nachdrücklichste bestätigt, wenn wir Beobachtungen über die Spiele junger und heranwachsender Kinder mit Untersuchungen, wie sie Professor Groos angestellt hat, vergleichen (3). Ein Beweis dafür ist beispielsweise der auffallende Parallelismus zwischen dem Kreuz-Zeck-Spiel, wie es die Kinder treiben, und den phantastischen Bewegungen, die eine Schwalbenschar in der Luft vollführt. Herr W. N. Hudson, der lange Zeit am La Plata gelebt hat, berichtet von der Gewohnheit vieler Vögel, sich häufig an derselben Stelle zu versammeln, sich an Tanz und anderen geselligen Ver-

UNIV. OF CALIFORNIA

anstaltungen zu beteiligen, bald mit, bald ohne Begleitung von Vokal- oder Instrumentalmusik, wie z. B. Hämmern und Klopfen, Schlagen der Flügel etc. Er berichtet über den rupiculo oder Klippenvogel des tropischen Süd-Amerika. Bei diesen Zusammenkünften tritt immer nur ein Vogel auf einmal auf, die übrigen verhalten sich als Zuschauer. Ein ebener, moosbewachsener, von Gebüsch umgebener Platz wird gewählt, der sorgfältig von Holzstücken und Steinen befreit wird; um ihn herum versammeln sich die Vögel. Ein Männchen mit lebhaft orangefarbenem Kamm und Gefieder betritt die Rasenfläche und beschreibt mit ausgebreiteten Flügeln und gespreiztem Schwanz eine Reihe von Bewegungen, etwa wie ein Menuett; schliesslich hüpft und wirbelt es, von der Bewegung fortgerissen, in der erstaunlichsten Weise im Kreise umher, bis es sich erschöpft zurückzieht, und ein anderer Vogel an seine Stelle tritt (4).

Mr. Hudson giebt eine grosse Menge von Beweisen dafür, dass die Vögel sich häufig an diesen geselligen Spielen und Tänzen ergötzen und zwar auch zu anderen Zeiten, als denen der Gattenwahl. Er führt ferner (4) die nicht selten stattfindenden mystischen Wolkentänze der Habichte, Turmschwalben und Geier, die Scheinkämpfe der Enten, die Spiele der Jacàna (Watvögel) an, ferner die Abendversammlungen und Lufttänze der Scherenvögel, bei denen verschiedene Paare sich beteiligen, die zu diesem Zweck ihre Nester und Jungen verlassen, den Dreitanz des Sporenkiebitzes, bei welchem zwei Vögel, die bereits ein Paar sind, einen dritten herbeirufen, um die Partei zu vervollständigen; aus diesen und vielen ähnlichen Beispielen glaubt er schliessen zu können, dass das Spiel beim Tiere wie beim Kinde ein wirklicher Instinkt und von ausserordentlicher Bedeutung für die Entwicklung seines sozialen Sinnes ist.

b. Bei dem primitiven Menschen.

Keime des sozialen Sinnes — Instinkte und Gefühle, die, wie wir beobachteten, bei der Gattung das soziale Bewusstsein wecken — treten uns auch unter den menschlichen Wesen allenthalben entgegen. Normale Menschen leben niemals isoliert — weder auf der tiefsten Stufe der Barbarei, noch auf der höchsten Höhe der Civilisation. Die in den Anschwemmungen der Flüsse gefundenen Überreste der prähistorischen Menschen bestätigen vollauf das Faktum, dass sie genau in derselben Weise

TO VIVI
AIMOTIJAD

lebten, wie primitive und zivilisierte Menschen heutzutage leben — im Verbande sozialer Gruppen und Gemeinschaften. Unbewusst aufgetreten, wird der soziale Sinn durch natürliche Zuchtwahl erhalten und nach Anerkennung der ihm innewohnenden Nützlichkeit bewusst vererbt. So sagt Prof. Giddings ganz richtig: „Die Gruppierungen des sozialen Ganzen sind die naturgemässen Produkte der physiologischen und psychologischen Thätigkeiten von Individuen, ergänzt durch natürliche Zuchtwahl. Sie entstehen unbewusst, und ihre Hauptformen bilden sich durch unbewusste Anpassung an die Bedingungen des Lebens, ehe noch der soziale Sinn über sie zu reflektieren beginnt." (3)

Wie die Hinneigung zu geselligem Leben, wie wir in einem früheren Paragraphen andeuteten, in den Tiefen der Tierwelt ihren Anfang nahm, so haben viele der sozialen Organisationen und Institutionen, wie wir sie heute kennen, ihren nachweisbaren Ursprung in der Periode der Barbarei. „Wir haben", bemerkt Morgan, „dasselbe durch Fortpflanzung vererbte Gehirn, das in den Schädeln der Barbaren und Wilden vergangener Jahrhunderte arbeitete, und es ist auf uns gekommen, angefüllt und gesättigt mit den Gedanken, Bestrebungen und Leidenschaften, die es während der zwischenliegenden Perioden erfüllten. Es ist dasselbe Gehirn, gereift und ausgestaltet durch die Erfahrung der Jahrhunderte." (5)

Die wildesten Volksstämme, die in losgelösten Banden umherschwärmen und in beweglichen Hütten leben, legen doch überall für den Herdeninstinkt und das Gefühl der Gemeinschaft Zeugnis ab. Ihre Verbindungen mögen lose und das Feldlager mag mehr ihr Vaterland sein als die Scholle, aber sie erkennen ganz allgemein Lehnspflicht gegen einen Führer an. Die sozialen Bande können sich entweder auf Blutsverwandtschaft gründen oder nur das Resultat sich zusammenschliessender Assoziationen, gewohnheitsmässigen Verkehrs, gegenseitiger Interessen und gemeinsamer Arbeit sein.

Dass die meisten unserer modernen Institutionen augenscheinlich aus Perioden primitiver Kultur abzuleiten sind, bestätigt ein flüchtiger Blick auf die Geschichte der Menschheit aufs vollkommenste: So sind z. B., wie Morgan nachgewiesen hat, soziale Organisationen, die sich auf Geschlechter, Phratrien oder Geschlechtsvereine und Stämme gründen, die weitestverbreiteten und ältesten Institutionen der Menschheit, die selbst den isoliertesten Teilen der

UNIV. OF CALIFORNIA

Erdkugel den allgemeinen Umriss einer Regierungsform liefern. Die griechischen Geschlechter, Phratrien und Stämme und die römischen gentes, curiae und tribus finden ihr Widerspiel in den Geschlechtern, Phratrien und Stämmen der Indianer Amerikas. So weit unsere Kenntnis reicht, erstreckte sich diese Organisation über die ganze antike Welt, über alle Erdteile und wurde durch Stämme, die sich zur Civilisation hin durchrangen, bis in die geschichtliche Periode hineingetragen. (5) Jedes eingehende Studium des sozialen Sinnes in seiner archaistischen Form lässt deutlich seinen weit zurückliegenden Ursprung, seine universale Verbreitung und das Bleibende seines Charakters erkennen.

Eine unlängst erschienene amerikanische Studie von Mr. Johnson (4) über rudimentäre Vereinigungen unter Knaben weist sehr deutlich den Parallelismus zwischen den Anfängen der sozialen Entwickelung des Kindes und denen des primitiven Menschen nach. Das Mc Donogh-Institut ist eine landwirtschaftliche Schule für Waisenknaben in Baltimore. John Mc Donogh schenkte der Stadt Baltimore 800 Morgen Land zu Gunsten armer Knaben, die in der Farm Unterkunft finden und bis zum Alter von 17 Jahren dort erzogen werden sollten. Mr. Johnson kam auf den Gedanken, die agrarischen Gewohnheiten und organisatorischen Instinkte dieser Knaben zu untersuchen, deren Zahl zur Zeit, als er seine Beobachtungen machte, 50 betrug.

Er fand, dass in der Mc Donoghschen Schule der Grundbesitz, die Gesetzgebung, das Rechtsverfahren, das Gewerbe sämtlich einen primitiven Charakter hatten. Die Grundbesitzverhältnisse umfassten:

1. ein System gemeinsamen Landbesitzes. Jeder Knabe hatte einen gleichen Anteil an dem Grund und Boden und an allem, was darauf gefunden wurde, wie Kaninchen, Eichhörnchen und dergleichen. Eine alljährliche Neuverteilung des Landes fand statt. Ein Knabe stellte an einem bestimmten Platze eine Kaninchenfalle auf. Niemand hatte das Recht, sie während des laufenden Jahres zu entfernen, aber im folgenden Jahre durfte ein anderer Knabe seine Falle an demselben Platze aufstellen. Hierin tritt uns entgegen:

2. ein System zeitweisen persönlichen Eigentums. Eine Kaninchenfalle ist dauerhaft und hält voraussichtlich viele Jahre. Es leuchtet ein, dass es bequemer ist, wenn ein Knabe seine Falle wieder aufstellt, als wenn ein anderer sie fortnimmt und seine

UNIV. OF CALIFORNIA

eigene an ihre Stelle bringt. Dies Verfahren erhielt sich viele Jahre und führte zu:

3. einem System dauernden persönlichen Eigentums. Einige Knaben vermachten beim Verlassen der Schule ihr Land an ihre Lieblingsfreunde, und so kam es, dass sich nach einiger Zeit alles Land in den Händen von drei Knaben befand. Dies führte

4. zu einem System des Landmonopols. Die übrigen 47 Knaben setzten sich dem entgegen, und die Landmonopolisten gaben etwas von dem weniger fruchtbaren Boden her.

Die Gesetzgebung unter den Knaben trug ebenfalls einen höchst primitiven Charakter. Sie erinnerte an den Dorfgemeinderat. Gesetze wurden nur gegeben, wenn sich die Notwendigkeit dazu herausstellte. So wurde das Datum für den Anfang der Ernte fixiert, denn die Selbstsucht einzelner Knaben hatte dahin geführt, dass der Hauptanteil in die Hände einiger weniger fiel. Ihr Gerichtsverfahren, schliesst Mr. Johnson, ähnelte dem der Wilden. Sie überliessen den Ausgang eines Streites gänzlich dem Zufall oder dem Glück. Jede Pflichtversäumnis, welche die anderen beeinträchtigte, fand ihre sofortige Bestrafung. Sie appellierten auch bezüglich der Entscheidung an das Urteil der Umstehenden. Die Gesamtheit der Mitbewohner gab mündlich ihr Votum über Recht oder Unrecht in einer Sache ab.

Was Geldangelegenheiten betrifft, so benutzten sie als Tauschmittel gewöhnlich Eier, Kirschen, Stachelbeeren, Weintrauben etc. Ein Knabe vertauscht beispielsweise eine Art von Eiern mit einer anderen. Die Geschäfte wurden so verwickelt, dass die Knaben die Anzahl der Zahlungen herabminderten und mündlich ihre Ansprüche von einem auf den anderen übertrugen. Dies veranschaulicht die Idee des übertragbaren Wechsels. Die Verschwendung einiger Knaben führte zur Einrichtung von Sparbanken. Ein Knabe fand beispielsweise, dass es ihm unmöglich sein würde, irgend welches Geld zu sparen, so lange es in seinem eigenen Besitze wäre, und vertraute es einem Freunde an; so kam er sich selbst stets ärmer vor, als er war. Diese heranwachsenden Jünglinge spiegeln, wie Mr. Johnson nachweist, in dem Entwickelungsgange ihrer sozialen, politischen und ökonomischen Vorstellungen die Geschichte ihrer Vorfahren und des Menschengeschlechtes selbst wieder. Wie der Embryologe in den Veränderungen des Eies gewisse rudimentäre Züge erkennt, die vor der Geburt verschwinden, so kann der Soziologe und der Forscher auf dem

UNIV. OF CALIFORNIA

Gebiete menschlicher Institutionen in einer Gesellschaft von Knaben nicht nur die Rudimente der Gesellschaft in ihrem Urzustande, sondern auch die Keime ihrer weiteren Entwickelung erkennen. Jeder Schulknabe auf seinem Wege zum Mannesalter veranschaulicht den Übergang von dem primitiven Wilden zu einem zivilisierten Wesen, und jede Schule ist ein Abbild des Entwicklungsganges der menschlichen Gesellschaft nach einigen ihrer interessantesten Seiten hin. (4)

c. Bei dem Kinde.

Die Entstehung der sozialen Interessen und Institutionen beim Menschengeschlecht wiederholt sich beständig beim Kinde. Dasselbe erbt nicht allein soziale Fähigkeiten und Tendenzen, sondern es wird zugleich in eine Welt sozialer Kräfte hineingeboren, auf die es von der Stunde seiner Geburt an reagiert. „Das Kind wird", wie Prof. Baldwin es richtig dargelegt hat, „in ein System sozialer Beziehungen hineingeboren, gerade wie es in eine bestimmte Beschaffenheit der Luft hineingeboren wird. Wie es am Leibe zunimmt, indem es diese einatmet, so nimmt es am Geiste zu, indem es jene in sich aufnimmt." (2)

Der soziale Sinn tritt beim Kinde hervor, wenn es Personen erkennt, und wenn es sich für Personen interessiert. Dies geschieht gewöhnlich nicht später als im vierten Monate und trotz des schwachen Gedächtnisses, das die ersten Monate der Kindheit charakterisiert, legt das Kind frühzeitig Beweise eines sympathischen Interesses an dem sozialen Familienkreise an den Tag. Der kürzlich verstorbene Professor Preyer erzählt von einem einjährigen Kinde, das man von Hause fortgenommen hatte, um mit ihm einen Besuch zu machen, dass es bei seiner Rückkehr weder Hund noch Katze begrüsst, hingegen beim Wiedererkennen seiner Wärterin und der anderen Familienglieder sogleich ein lebhaftes Vergnügen bezeugt habe. Miss Shinn berichtet, dass ihre Nichte am 80. Tage gelächelt und einen Freudenruf ausgestossen habe, als sie ihren Grossvater ins Zimmer treten sah. Am 84. Tage begleitete sie ihn mit dem Blick hinaus, nachdem sie miteinander gespielt hatten, behielt ihn im Auge, als er einen Moment im Nebenzimmer stehen blieb, und jauchzte fröhlich auf, als er sich umwandte, um zu ihr zurückzukehren. (16)

Wer viel mit kleinen Kindern verkehrt hat, wird der Ansicht Sully's beipflichten, wenn er sagt: „Sie sind instinktiv gesellig

UNIV OF CALIFORNIA

und anhänglich, insofern sie in den ersten Wochen zeigen, dass sie sich an die menschliche Gegenwart gewöhnen, sich von ihr abhängig fühlen und unglücklich sind, wenn man sie ihnen entzieht. In dieser instinktiven Anschlussbedürftigkeit liegt eine vage, noch der Form entbehrende Sympathie". (18) Das Kind lernt seine ersten Lektionen in den sozialen Gemeinschaftsbeziehungen, indem es die Handlungen der Familienglieder nachahmt. So sagt Prof. Baldwin: „Alles, was es lernt, ist eine Kopie, eine Reproduktion und Assimilation dessen, was seine Gefährten thun, und diese alle, das Kind mit eingeschlossen — alle seine Gefährten und Genossen — thun und denken, was sie thun und denken, weil sie denselben Gang des Kopierens, Reproduzierens und Assimilierens durchgemacht haben, wie das Kind." (2) Vom zweiten Jahre an, wo das Kind ein so lebhaftes Vergnügen daran empfindet, dass andere thun, was es selbst thut, und mit ihm teilen, was es besitzt, findet eine bemerkenswerte Anpassung des Ich an die sozialen Beziehungen statt. Dies ist eben die Lebensperiode, in der das Spielzeug seinen so wohlthätigen Einfluss ausübt, indem es das Ich diszipliniert, es durch die im Spiel entfaltete Thätigkeit mit seiner Umgebung verbindet. Alle diese Thätigkeiten, an denen es in der Familie teilnimmt — und die hervorzurufen es beiträgt — üben einen sehr günstigen Einfluss auf die gesunde Entwicklung des sozialen Sinnes des Kindes aus.

Der soziale Kreis erweitert sich, wenn das Kind das Alter von drei oder vier Jahren erreicht und mit anderen Kindern in Verkehr tritt. Neue soziale Beziehungen — komplizierterer Art — bilden sich. Die Interessen, die Leidenschaften und die Thätigkeitsäusserungen seiner Gefährten spiegeln sich in seinen eigenen Interessen, Neigungen und Thätigkeitsäusserungen wieder und treten in Verbindung mit ihnen, und der soziale Sinn erweitert sich und klärt sich durch diese neuen Erfahrungen und Beziehungen ab. In Ermangelung solcher Beziehungen ist es für das Kind ein Leichtes, Phantasiegefährten zu erfinden. Der Besenstiel verwandelt sich in einen Mann, die Puppe in ein kleines Kind und Garnspulen in andere Kinder. Prof. Earl Barnes erzählt uns von einem Kinde, das eine ganze Kolonie von Garnspulleuten besass, von denen ungefähr 30 auf dem Fensterbrett logierten. Sie waren von verschiedenen Farben und Formen und trugen alle die Namen von Freunden oder Bekannten. Eines Abends nahm die Mutter des kleinen Knaben zu irgend einem Zwecke

UNIV. OF CALIFORNIA

eine der Garnspulen fort und vergass, sie wieder zurückzustellen. Am Morgen vermisste er die Garnspule, und als man sie ihm wiedergab, rief er, indem er sie sorgfältig an ihren Platz stellte: „Ach, Mama, die Garnspule warst du; weshalb hast du sie fortgenommen?“ (3)

Ein Kind aus einem Bekanntenkreise, Namens Katharina, hat seit seinem dritten Jahre eine Phantasiegespielin gehabt. Sie ist ein vollständig normales Kind, offen, wahrheitsliebend und nicht aussergewöhnlich phantasievoll. Sie ist das einzige Kind gebildeter und ziemlich gereifter Eltern und war fast ausschliesslich unter der Obhut ihrer Mutter. Sie fing im Alter von 14 Monaten zu sprechen an, hat einen ausserordentlich grossen Wortschatz und konnte stets besonders schnell den Zusammenhang zwischen Ideen und Thatsachen auffinden. Ihr Vater berichtet, dass es ihr wenig oder keine Schwierigkeiten machte, ihr Ich zu identifizieren. Von ihrem zweiten Jahre an gebrauchte sie die Worte „ich“ und „mich“ abwechselnd mit „Katharina“ und „baby“, um sich selbst zu bezeichnen. Die Thatsache, dass sie von einem frühen Lebensalter an ihre eigene Photographie erkannte, und dass sie bald aufhörte, das Kindchen im Spiegel zu begrüssen, beweist deutlich, dass sie sich als Urheberin ihrer eigenen Handlungen klar erkannt haben muss.

Als Katharina etwa drei Jahre alt war, verlebte ein etwas älteres Kind, namens Marie, einige Tage in dem Hause meines Freundes. Nach ihrer Abreise plauderte und spielte Katharina beinahe beständig mit der „kleinen Freundin Mowie“, wahrscheinlich ein verdorbenes „Marie“. Marie spielte ein doppelte Rolle — die einer Spielgefährtin und die einer äusseren Darstellung oder Idealisierung von Katharinas eigenem Selbst. Sie war in ihren Lebensbedingungen vollkommen identisch mit Katharina, hatte dieselben Familienbeziehungen, dasselbe Spielzeug, dieselben Vergnügungen, aber nach der ethischen Seite hin wich sie sehr bedeutend von ihrer Schöpferin ab. Der Vater ist der Ansicht, dass Marie Katharinas ethisches Ideal darstellte, dem sie nach ihren schwachen Kräften nachstrebte. „Wenn Katharina übermütig und ungehorsam war, folgte Marie ihrer Mama und beging keine Ungezogenheiten. Wenn man Katharina zur Artigkeit ermahnte, zeigte sie ihre Bereitwilligkeit, indem sie sagte, Marie thue dies oder das, wie es sich gehörte. Die kleine Phantasiegefährtin folgte selten dem Zwange. Andrerseits hiess es mit-

UNIV. OF CALIFORNIA

unter, Marie habe diese oder jene kleine Unart begangen, wenn Katharina vollständig artig und gehorsam war; augenscheinlich wurde das Bewusstsein der eigenen Artigkeit durch die Betrachtung dieses angeblichen Kontrastes erhöht." (10)

Die zweite Rolle, die Marie zu vertreten hatte, war die einer Spielgefährtin. Da Katharina einziges Kind war, machte es ihr das grösste Vergnügen, mit Marie zu spielen, mit ihr zu plaudern, sie hin- und herzuschicken, mit ihr zu streiten, und in dieser Eigenschaft als Kameradin erhielt Marie aus zweiter Hand die Erziehung, die Katharinas Mutter ihrem Kinde zu teil werden liess. Marie war ein Phantasiegebilde, das ernst genommen werden musste, und unter keinen Umständen hätte Katharina zugegeben, dass man sie verspottete. Katharinas Vater glaubt, dass dieses Spiel der Einbildung von allergrösstem Segen für das moralische Wachstum seines Kindes gewesen ist, vielleicht von um so grösserem, als die Eltern selbst Marie nicht, wie sie einmal ohne Erfolg versucht hatten, als Beispiel anführen und als moralischen Sporn verwenden durften. Ein derartiger Versuch wurde von Katharina sofort als Eingriff empfunden, obgleich es den Eltern nicht die geringste Schwierigkeit bereitete, ihr das Benehmen anderer als Muster vorzuhalten.

Ich habe mir eine grosse Menge ähnlicher Vorfälle von Eltern erzählen lassen. In den meisten Fällen betrafen sie „einzige" Kinder, die keine Gespielen hatten. Der Drang nach einer stärkeren Bethätigung des Selbst als eines sozialen Wesens ist so gebieterisch, dass er die Begrenzung der Familie überschreitet, und so schaffen sich solche Kinder im Reiche der Phantasie die Beziehungen, die zur Entwicklung der sozialen Gefühle und Ideen notwendig sind.

Eine neue Erweiterung des sozialen Kreises findet im 5. oder 6. Lebensjahre statt, wenn das Kind die Schule zu besuchen anfängt. Hier tritt ihm eine neue soziale Umgebung, hier treten ihm zahlreichere und verschiedenartigere soziale Interessen entgegen. Lehrer und Spielgefährten erschliessen ihm einen grösseren Kreis seiner eigenen sozialen Funktionen. Mit dieser Periode des Kindeslebens beschäftigt sich diese Arbeit in erster Linie. Durch die Kinder selbst hat der Verfasser den Umfang der sozialen Ideen der Kinder, ihre Gefühle und Handlungen, sowie die Art, in welcher diese Interessen mit den sozialen Gruppen verknüpft sind, in denen sich die Kinder vom 7. bis

zum 16. Jahre gewöhnlich bewegen — Familie, Spielplatz und Schule — zu ermitteln versucht. Die in den folgenden Kapiteln dargestellten Fakta stützen sich auf die Aussagen der Kinder selbst, und zwar wurden diese vorzugsweise in Aufsatzstunden gewonnen, die auf meine Anregung hin von Lehrern an den öffentlichen Schulen erteilt worden sind. Die Untersuchungen haben sich über einen Zeitraum von zwei Jahren erstreckt und stützen sich auf Antworten von über fünftausend Kindern in den Elementarschulen von Massachusetts. Der Gewinn derartiger Untersuchungen ist, wie Compayré nachweist, ein doppelter: 1. Sie lehren das Kind denken, sich selbst erkennen. 2. Der Lehrer erhält durch diese kleinen Autobiographien ein klares und lebendiges Bild von den Vorstellungen der unter seiner Obhut lebenden Kinder und einen Anhalt für eine sichere Begründung der psychologischen Theorie und der pädagogischen Praxis. (6)

Die aus diesen Studien gezogenen Schlüsse wollen mehr als Versuche denn als abschliessende Urteile angesehen werden, aber der Verfasser stimmt von Herzen mit Professor Baldwin überein, wenn er sagt: „Einerseits ist der einzige Weg zu einer soliden, auf menschliches Bedürfen oder Begehren sich gründenden Basis für die Theorie zu gelangen, der, zuerst eine beschreibende und genetische Psychologie des Begehrens unter sozialem Gesichtspunkte auszuarbeiten, andererseits ist ein geduldiges Aufspüren der Bedingungen der sozialen Umgebung, in welcher das Kind und das Menschengeschlecht gelebt haben, und welche sie in ihrem Wachstum wiederspiegeln, der einzige Weg, um eine adäquate psychologische Ansicht von dem Entstehen und der Entwicklung des Begehrens unter sozialem Gesichtspunkte zu erlangen.“ (2)

Bibliographie.

a) 1. Darwin, Ch., The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex. London, 1871.
2. Espinas, A., Des sociétés animales. Paris, 1878.
3. Groos, K., Die Spiele der Tiere Jena, 1896.
4. Hudson, W. N., The Naturalist in the La Plata. New-York, 1895.
5. Morgan, C. L., Animal Life and Intelligence. Boston, 1891.
6. Morgan, C. L., An Introduction to Comparative Psychology. London, 1896.
7. Morgan, C. L., Habit and Instinct. London, 1896.
8. Ribot, Th., La psychologie des sentiments. Paris, 1896.
9. Romanes, G. J., Mental Evolution in Animals. New-York, 1895.
10. Wundt, W., Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele. Leipzig, 1892.

b) 1. Brinton, D. G., Races and People. New-York, 1890.
2. Chamberlain, A. F., The Child and Childhood in Folk-Thought. New-York, 1896.
3. Giddings, F. H., Principles of Sociology. New-York, 1996.
4. Johnson, J., Rudimentary Society among Boys. (Johns Hopkins University Studies.) Baltimore, 1884.
5. Morgan, L. H., Ancient Society. London, 1877.
6. Spencer, H., Principles of Sociology. New-York, 1877/86.
7. Ratzel, F., Völkerkunde. Leipzig, 1894/95.
8. Romanes, G. J., Mental Evolution in man. New-York, 1893.
9. Stephen, L, Science of Ethics. London, 1882.
10. Tylor, E B, Anthropology: the Study of Man and Civilization. London, 1892.
11. Tylor, E. B., Primitive Culture. New-York, 1874.

c) 1. Baldwin, J. M., Die Entwickelung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. Berlin, 1898.
2. Baldwin, J. M., Social and Ethical Interpretations in Mental Development. New-York, 1897.
3. Barnes, E., Children's Imaginary Companions. Sequoia, Stanford University, March 30, 1892. Vol. I.
4. Barnes, E., The Child as a Social Factor. Studies in Education. Stanford University, 1896/97.
5. Compayré, G., L'evolution intellectuelle et morale de l'enfant. Paris, 1893.
6. Compayré, G., Les samedis de l'école normale de Westfield, Etats Unis. Manuel Général de l'Instruction Primaire, Paris, 16. Oct. 1897.
7. Darwin, Ch., Biographical Sketch of an Infant. Mind, London, 1877. Vol. II.
8. Hall, G. St, Some Aspects of the Early Sense of Self. American Journal of Psychology, Worcester, Apr., 1898. Vol. IX.
9. Moore, K. C., The Mental Development of a Child. New-York, 1896.
10. Munroe, J. P., The Self-projection of a Child. Pedagogical Seminary, Worcester, Oct. 1894. Vol. III.
11. Necker de Saussure, M., L'education progressive ou étude du cours de la vie. Paris, 1881.
12. Perez, B, L'art et la poesie chez l'enfant. Paris, 1888.
13. Perez, B, Les trois premières années de l'enfant. Paris, 1881. Translated: The First Three Years of Childhood. New-York, 1888.
14. Preyer, W., Die geistige Entwickelung in der ersten Kindheit. Stuttgart 1893.
15. Preyer, W., Die Seele des Kindes. Leipzig, 1882.
16. Shinn, M. W., Notes on the Development of a Child. (University of California Studies.) Berkeley, 1893.
17. Sigismund, B., Kind und Welt. Braunschweig, 1897.
18. Sully, J., Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig, 1897.
19. Tiedemann, D., Beobachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Altenburg, 1897.
20. Tracy, F., Psychology of Childhood. Boston, 1893.
21. Vostrovsky, C, A Study of Imaginary Companions. Education, Boston, March 1895. Vol. XV.

II. Der Einfluss der sozialen Umgebung.

a. Gefährten.

Um die sozialen Elemente zu bestimmen, die auf die Neigungen und Abneigungen der Kinder einwirken, wurde ihnen folgende Prüfungsfrage vorgelegt: „Was für eine Art von Gespielen (chum) magst du am liebsten?“ Die Frage wurde an 2336 Schulkinder aus Massachusetts gerichtet — 1068 Knaben und 1268 Mädchen — im Alter von sieben bis sechzehn Jahren. Zweck der Untersuchung war, einige der Elemente, auf denen der soziale Sinn der Kinder basiert, festzustellen und über die Einflüsse klar zu werden, denen ihre Vorliebe für Gefährten und Spielgenossen oder ihre Abneigung gegen dieselben zuzuschreiben ist. Die Liste der Charakterzüge war wider Erwarten weder besonders lang noch mannigfaltig, und in den meisten Fällen gelang es den Kindern, von dem ihnen vorschwebenden Ideale mit bemerkenswertem Verständnis und mit Klarheit Rechenschaft abzulegen.

Die schriftlichen Antworten wurden nach folgenden Rubriken zur Vergleichung zusammengestellt: Alter, Geschlecht, moralische, physische und intelektuelle Eigenschaften, Gewohnheit und allgemeine Merkmale. 134 Kinder drückten ihre Vorliebe für ein bestimmtes Alter aus, 107 wünschten sich einen gleichaltrigen Freund, 27 einen älteren oder jüngeren. Die Mädchen zeigten eine stärkere Vorliebe für ein bestimmtes Alter als die Knaben. Das Geschlecht wird von 591 Kindern bezeichnet. Von den Knaben wünschen sich 235 Knaben zu Gefährten, 20 wünschen sich Mädchen zu Gefährten; von den Mädchen wünschen 328 Gefährtinnen ihres eigenen Geschlechtes, und 28 wünschen sich Knaben zu Gefährten. Die Vorliebe für das eine oder das andere Geschlecht tritt am deutlichsten zwischen dem achten und elften Lebensjahre hervor. Die Statur wird nur von 89 Kindern angeführt. 58 wünschen sich Freunde von gleicher Grösse und 31 Freunde von grösserer Statur. 5 Knaben und 14 Mädchen wünschen sich einen hübschen oder schönen Freund, und besondere Angaben in Betreff der Zähne, Augen, Haare, Form der Nase werden von 6 Knaben und 32 Mädchen gemacht. 15 Knaben und 55 Mädchen wünschen sich einen lebhaften, munteren Gefährten.

Was die verschiedenartige geistige Veranlagung angeht, so steht das Verlangen nach einer heiteren Natur obenan — nach einem heiteren, lustigen Gefährten. „Einen Spassvogel," „Einen, der nicht leicht wütend wird," „Eine freundliche, sonnige Natur," wünschen sich 141 Knaben und 228 Mädchen. 58 Kinder wünschen sich einen heiteren und begabten Gefährten, und 42 einen, der sich höflich ausdrückt. Die moralischen Eigenschaften stehen, wie zu erwarten, in erster Reihe. 478 Kinder wünschen sich einen Gefährten, der freundlich, freigebig oder liebreich ist, und 455 einen, der aufrichtig, ehrenhaft oder gerecht ist. Bei der Lektüre dieser Niederschriften drängt sich einem unwillkürlich das Bewusstsein von der Bedeutsamkeit des Spiels für die Bildung des moralischen Urteils der Kinder auf. Ein Knabe von 13 Jahren illustriert dies folgendermassen: „Der Freund, den ich gern haben soll, muss einer sein, der nicht betrügt, wenn man Ball spielt. Ich mag keinen leiden, der sagt, du hast zwei Schläge, wenn man nur einen hat". Wahrheitsliebe steht an dritter Stelle unter den moralischen Eigenschaften, die hier als wünschenswert aufgezählt werden. Die Mädchen stehen dabei den Knaben voran, und die Forderung steigert sich mit dem zunehmenden Alter. Hierauf folgt Beständigkeit: „Ich mag einen Freund leiden, der hinter dem Rücken ebensogut von mir spricht, wie mir ins Gesicht, nicht einen, der nur sagt, dass er mich mag, um etwas aus mir heraus zu bekommen, und der dann hingeht und Lügen über mich verbreitet." Dies ist das Ideal der Beständigkeit eines jungen Mädchens. Beständigkeit ist wie die Güte eine eminent weibliche Tugend und tritt nur unter den Wünschen der älteren Kinder auf. Selbstlosigkeit rangiert als fünfte unter den moralischen Tugenden, Liebe als sechste, Bescheidenheit als siebente, Gehorsam als achte und Mut als neunte. Nur 5 Knaben und 23 Mädchen drücken ihre Vorliebe für einen religiösen Freund aus.

Einen Freund, der nicht roh oder streitsüchtig ist, wünschen sich 418 Kinder, die Mädchen voran. Neigung für Spiele wird häufiger von den Knaben als von den Mädchen als Eigenschaft begehrt, und bei beiden Geschlechtern tritt die Forderung in dem Masse, als die Kinder älter werden, weniger häufig auf. Alle Arten von Spielen finden sich spezialisiert. Ein Mädchen von 12 Jahren sagt: „Ich mag am liebsten eine Freundin, die gern klettert, und mit der ich tollen kann."

Ein Freund, der höflich ist und „gute Manieren“ hat, tritt nicht vor dem neunten Jahre auf, und wird dringlicher gewünscht, je älter die Kinder werden; die Mädchen stehen bei diesem Wunsche stets voran. Ein neunjähriger Knabe formuliert dies folgendermassen: „Ich mag einen Freund leiden, der sehr gute Manieren hat. Der nie flucht oder lügt oder gemeine Worte anwendet. Der an der Thür seine Mütze abzieht und sich die Füsse vor der Thür abtritt. Der immer um Entschuldigung bittet, wenn er jemanden auf den Fuss getreten hat. Der immer grüsst, wenn er einen Bekannten trifft.“ 36 Knaben und 64 Mädchen wünschen sich einen Freund, der ein Geheimnis bewahren kann, 91 Knaben und 8 Mädchen einen, der weder raucht noch trinkt, und 23 Knaben und 17 Mädchen einen, der nicht flucht. Der adrette Anzug erscheint 22 Knaben und 65 Mädchen von Wichtigkeit, und 7 Knaben und 3 Mädchen lassen sich vom Reichtum beeinflussen. Der Fleiss spielt keine grosse Rolle, aber 36 Mädchen und 23 Knaben drücken den Wunsch aus, einen Freund zu haben, der gern arbeitet. Unter den „allgemeinen Merkmalen“ finden wir einen „guten Freund“, „anständigen Freund“, „netten Freund“. Diese Ausdrücke sind vage und können sowohl eine Charaktereigenschaft als auch ein Dutzend bezeichnen. Sie werden am häufigsten von den jüngeren Kindern angewendet, und die Mädchen scheinen ein beinahe unbestrittenes Monopol auf das vielgebrauchte Wort „nett“ zu haben. Die Thatsache, dass die Ausdrücke „gut“ und „nett“ mit den Jahren abnehmen, scheint darauf hinzudeuten, dass sie einer Periode angehören, in der die Vorstellungen noch nicht klar und bestimmt sind.

In der Periode der ersten Jugend besteht augenscheinlich ein Kampf zwischen dem eigentlichen Selbst, wie es vorhanden ist, und dem idealen Selbst — ein ziemlich ausgesprochenes Verlangen giebt sich kund, einen Freund zu besitzen, der die Charaktereigenschaften aufweise, die sich die Kinder am lebhaftesten ersehnen, und mit denen am wenigsten ausgerüstet zu sein, sie sich bewusst sind. Diesen Kampf bezeichnet ein Mädchen von 13 Jahren sehr treffend mit den Worten: „Ich kann nicht sagen, von welcher Art die Freundin sein soll, die ich am liebsten habe, denn ich mag zwei Arten von Freundinnen gern. Ich mag eine Freundin, zu der ich gehen und bei der ich alles vergessen kann, woran ich nicht gern in ihrer Gegenwart denke. Ich verstehe darunter eine Person, die niemals ernsthaft ist. Ich mag auch

eine Freundin, die ganz das Gegenteil davon ist, eine, die ernsthaft ist und mir helfen kann. So möchte ich es haben — wegen der beiden Arten meiner Gemütsstimmung." Und verschiedene Kinder nennen ausdrücklich bestimmte Personen, die sie am liebsten zu Freunden haben möchten, weil sie anders geartet sind als sie selbst — Menschen, die das sind, was sie selbst nicht sind, aber gern sein möchten — eine Art zweites Selbst, das dem jugendlichen Gemüt während der Periode des Fragens und der Zweifel dunkel vorzuschweben scheint.

b. Beschäftigungen.

Von der Ansicht ausgehend, dass die Frage des Berufsinteresses eine Frage von weitgehender Bedeutung für die Psychologie des Kindes sei, hat man 1755 Schulkinder in Massachussetts, im Alter zwischen 8 und 16 Jahren, folgende Fragen zu schriftlicher Beantwortung vorgelegt: „Sage, was du werden willst, wenn du gross sein wirst, und weshalb du es werden willst?" Man trug sich bei dieser Untersuchung mit der Hoffnung, durch dieselbe die besonderen Neigungen der Schulkinder für diesen oder jenen Beruf herauszufinden, sowie die Motive, welche sie dazu führen, eine Beschäftigung der anderen vorzuziehen. Die Probeaufgabe wurde in Gestalt einer improvisierten Sprachstunde gestellt, und es ergab sich als Resultat, dass beinahe jede Berufsklasse, die der Staat kennt, aufgeführt war. Einige waren Kinder von Landleuten, eine grosse Anzahl waren Kinder von Handwerkern und Fabrikanten; viele der Eltern waren im Haushalt beschäftigt oder gingen als Arbeiter auf Tagelohn, einige hatten im Handels- und Verkehrswesen zu thun, und einige wenige gehörten den gelehrten Berufen an.

Die Gesamtzahl der befragten Kinder betrug 1755 — 873 Knaben und 882 Mädchen. Unter den erwählten Berufsarten steht der Lehrberuf obenan. 43 % der Mädchen und 4 % der Knaben sagen, dass sie Kinder unterrichten möchten. Am meisten wird dieser Beruf von neunjährigen Mädchen bevorzugt — 54 % derselben nennen ihn — am wenigsten von 16jährigen Mädchen, bei denen er mit 28 % vertreten ist. Bei den Knaben wächst die Zahl derer, die sich das Lehramt als Lebensberuf denken, bis zum zehnten Jahre, in welchem Lebensalter 10 % den Wunsch aussprechen, zu unterrichten; von diesem Zeitpunkt an nimmt die Zahl allmählich ab, bis sie mit 15 Jahren nur 1 % ausmacht.

Wenn es gestattet sein sollte, diese Untersuchung als einen Hinweis auf die voraussichtliche zukünftige Thätigkeit unserer gegenwärtigen Schulbevölkerung anzusehen, so scheint sie darauf hinzudeuten, dass das Lehramt in höherem Masse als es heutzutage der Fall ist, in den Händen von Frauen liegen wird. Die anderen gelehrten Berufsarten — der geistliche, der ärztliche und der juristische Beruf — werden von 21 % der Knaben und 8 % der Mädchen bevorzugt.

Obgleich die Majorität der Eltern der in Frage kommenden Kinder Tagearbeiter oder im häuslichen Dienst stehende Personen sind, wollen doch nur 6 % der Knaben und ungefähr ebensoviel Prozent der Mädchen sich in persönlichen oder häuslichen Dienst begeben. Die Abneigung gegen dieses Feld der Thätigkeit ist sogar eine sehr ausgesprochene; Ausdrücke wie, „Ich mag nicht die Wirtschaft führen" und „ich mag mich mit der und der Arbeit nicht abgeben" zeigen aufs Deutlichste, in wie geringem Ansehen die körperliche Arbeit bei den Schulkindern steht. Ungefähr 6 % der Knaben haben Lust zur Landwirtschaft.

Das Handelsfach wird von 32 % der Knaben und beinahe 20 % der Mädchen bevorzugt, Stenographie, Buchführung und Schreibmaschine sind die Beschäftigungen, welche die Mädchen vorziehen, und einen Laden halten und Geschäftsreisen machen möchten die Knaben.

Die Vorliebe für das Handelsfach tritt sowohl bei Knaben wie bei Mädchen viel häufiger bei den älteren als bei den jüngeren Kindern auf.

Die Berufe der Maschinisten, Mechaniker, der Schneiderinnen und Putzmacherinnen wurden zusammen als gewerbliche und mechanische Berufe klassifiziert. 14 % der Knaben möchten Zimmerleute, Maschinisten oder Mechaniker und 20 % der Mädchen Schneiderinnen oder Putzmacherinnen werden.

Dass die Sorge für den Haushalt fast nie auf dem Zukunftsprogramm der Mädchen steht, überrascht einigermassen. Ein Mädchen von 9 Jahren spricht im Namen ihrer Klasse, wenn sie sagt: „Meine Mutter besorgt das Haus. Mein Vater repariert Fahrräder. Da ich nicht sein möchte, was meine Mutter ist, und nicht gut sein kann, was mein Vater ist, möchte ich Lehrerin oder Vortragskünstlerin (elocutionist) sein." Es gewährte wenigstens einen kleinen Trost, unter der grossen Zahl ein Mädchen zu

finden, das eine Ahnung von der grossen Wichtigkeit der Hauswirtschaft hatte. Sie ist eine solche Ausnahme, und ihre Logik ist so wundervoll, dass ich die Antwort unverkürzt niederschreibe: „Ich möchte gern gut wirtschaften oder gut kochen können, denn dann könnte ich genug erwerben, um mich selbst zu erhalten. Wenn ich Vater und Mutter hätte, könnte ich ihnen helfen, indem ich sie unterstützte. Es ist sehr hübsch, wenn man gut kochen und gut wirtschaften kann. Es giebt so viele Frauen, die gar nicht kochen können."

Man hätte wohl annehmen können, dass unter 900 Schulmädchen zwischen 8 und 16 Jahren einige, anstatt einen Beruf anzugeben, sagen würden, sie gedächten sich später zu verheiraten. Zu meinem grossen Erstaunen gab keines der Mädchen diese Antwort, wohingegen 4 Knaben, anstatt eine Beschäftigung zu nennen, erklärten, sie beabsichtigten, sich zu verheiraten, wenn sie Männer sein würden.

Es erschien nicht minder wichtig, die Motive kennen zu lernen, welche Kinder in der Wahl ihrer Beschäftigungen leiten, als die Vorliebe für diesen oder jenen Beruf selbst zu konstatieren. Zu diesem Zweck wurde jedes Kind aufgefordert, anzugeben, weshalb es diesen oder jenen Beruf wählen wolle. „Weil ich ihn gern mag," dass heisse nun, was es wolle, wurde von beinahe 30% der Knaben und mehr als 44% der Mädchen als Grund angegeben. Manche glaubten bei Anführung dieses Grundes zweifellos, dass sie persönlich für den erwählten Beruf geeignet seien, und viele andere, besonders unter den Mädchen, haben, da ihnen kein klar formulierter Grund für ihre Annahme zu Gebote steht, diesen nichtssagenden Grund angeführt. Das zweite Motiv ist Geld. 44% der Knaben und beinahe 24% der Mädchen wählen diese oder jene Beschäftigung wegen der damit verknüpften Einnahme. Bei den Knaben tritt mit zunehmenden Jahren dies Motiv stärker auf, bei den Mädchen schwächt es sich ab.

Mrs. Hattie Hason Willard, die eine erschöpfende Untersuchung über die Zukunftsträume kalifornischer Schulkinder angestellt hat, fand, dass das Geld an der Spitze der Gründe stand, welche die Kinder für die Wahl eines Berufes anführten. Sehr natürlicherweise taucht die Frage auf: „Nimmt nicht das Geld einen ungebührlich hohen Rang im Dichten und Trachten des amerikanischen Kindes ein?"

Ein noch untergeordneteres Motiv als das des Erwerbes — „Weil man sich dabei nicht anzustrengen braucht“ — wird von ungefähr 12% der Knaben und etwa 14% der Mädchen angeführt. „Ich möchte gerne Lehrerin werden“, schreibt ein 14jähriges Mädchen, „weil das leicht ist“. „Ich möchte gern Geistlicher werden“, schreibt ein 12jähriger Knabe, „weil man da nur ungefähr zwei Stunden am Tage zu arbeiten hat“. Dass 26% dieser Kinder sich auf kurze Arbeitsstunden und leichte Arbeit freuen, giebt einer Anschauung Ausdruck, die wir im Hause wie in der Schule nur allzugut kennen, und beweist, dass eine falsche soziale Auffassung bezüglich der Arbeit und der damit verbundenen Verantwortlichkeit allgemein verbreitet ist. Die Schule sollte und könnte etwas dazu thun, um diese falsche Auffassung zu korrigieren. Die Arbeit muss wieder zu ihrer Würde erhoben werden. Man sollte mit Respekt von ihr reden. Das Studium der Handelsgeographie müsste den Charakter und die Notwendigkeit der verschiedenen Berufsthätigkeiten erweisen. Die Einführung der Handarbeit in die Schulen hat etwas dazu beigetragen, die Missachtung zu beseitigen, in der viele ehrenwerte und nützliche Berufsarten stehen; aber unsere Probefragen im Zusammenhang mit den Untersuchungen von Mrs. Willard (6) und Hr. Taylor (4) beweisen, dass in dieser Richtung noch viel zu thun ist.

6% der Knaben und 9% der Mädchen lassen sich von philanthropischen Erwägungen leiten — sie möchten den Menschen helfen, Leiden lindern, die Welt besser machen etc. Nicht ganz 3% der Knaben und 2% der Mädchen bezeichnen den Beruf ihrer Eltern als Grund der eigenen Berufswahl. Wenn man bedenkt, wie oft es in den Familien heisst: „Mein Kind soll nicht werden, was ich bin“, erscheint der geringe Einfluss des elterlichen Berufes weniger überraschend. In der That wählen jedoch viele Kinder den Beruf der Eltern, wie ein späterer Paragraph uns zeigen wird. Aus der Untersuchung von Mrs. Willard (6) scheint es sich zu ergeben, dass der Beruf des Vaters am meisten Einfluss auf Knaben von 13 Jahren hat, und sie weist darauf hin, dass die Knaben in diesem Alter die Schule verlassen. Einige Kinder sind von dem Wunsche nach Macht, Ruhm und Freiheit beseelt. Die Erzieher haben gewöhnlich keine Vorstellung von dem grossen Einfluss des Spiels auf das soziale Leben des Kindes. „Ich möchte Lehrerin werden“, schreibt ein neunjähriges Mädchen. „Ich spiele alle Abend nach dem Abendbrot zu Haus Schule.“

Frei zu sein von Zwang, das ist es, was einige Knaben in ihrer Wahl bestimmt. Ein zwölfjähriger Knabe schreibt: „Ich möchte Geistlicher werden, weil es eine reinliche Arbeit ist und man fortgehen kann, wenn man will." Das Ansehen, in dem ein Beruf steht, hat nur auf eine geringe Zahl von Kindern Einfluss. Ein elfjähriges Mädchen schreibt: „Mein Ziel in der Zukunft ist Lehrerin zu werden, denn von den Lehrerinnen heisst es, dass sie eine gute Erziehung haben."

Ausser der Art des Berufes, den sie selbst wählen würden, und den Gründen, die sie dazu bestimmten, sollten die Kinder auch den Beruf der Eltern angeben. Wie wir schon bei den Motiven sehen, ist der Einfluss des väterlichen Berufs ein geringer. Um diesen Einfluss festzustellen, sind die schriftlichen Antworten aus zwei Schulen, als Repräsentanten zweier verschiedener Ortschaften, ausgewählt und der Beruf der Eltern mit dem von den Kindern bevorzugten verglichen worden. Eine dieser Städte lieferte Antworten von 454 Kindern, Knaben und Mädchen zu ungefähr gleichen Teilen. Die Väter von 136 dieser Kinder waren Eisenbahnbeamte. Nur 47 der Kinder wählten ähnliche Beschäftigungen. 43 Väter waren Zimmerleute, nur 11 Knaben wünschten ebenfalls Zimmerleute zu werden. 31 Väter waren in der Cigarrenfabrikation beschäftigt, nur zwei Kinder haben den Wunsch, diese Industrie aufzunehmen. 20 Väter waren Maschinisten, nur sechs Kinder wollen einen ähnlichen Beruf ergreifen. 16 Väter waren Landleute, zehn Knaben wollten die Farm weiterbewirtschaften. Eine ähnliche vergleichende Untersuchung wurde in einer Schule von 240 Kindern angestellt. Fünf von den Vätern gehörten gelehrten Berufen an; 110 Kinder wollten sich gelehrten Berufen widmen. Der Lehrberuf natürlich obenan. 24 Väter standen in persönlichem oder häuslichem Dienst, vier Kinder wünschten eine ähnliche Beschäftigung. 46 Eltern gingen einem Geschäfte nach, 68 Kinder wählten geschäftliche Berufsarten. 139 Eltern waren im Gewerbe oder Handwerk beschäftigt; nur 53 Kinder wünschten sich eine ähnliche Beschäftigung. Die Eltern von 16 Kindern waren Landleute, sechs Kinder möchten auch Landleute werden.

Die Untersuchung enthält verschiedene wichtige Lehren für den Unterrichtenden. Die Frage nach den Motiven ist eine bedeutsame. An welche Motive können wir sicher appellieren, und welche müssen wir zu bekämpfen suchen? Die falschen sozialen Begriffe von der Arbeit und ihrer Verantwortlichkeit sind, wie schon

angedeutet, weit verbreitet und stiften zweifellos Unheil. Sicherlich hat die Schule die Aufgabe, in den Kindern Ideale zu erwecken, aber sie muss ihnen zugleich auch das Gefühl der Zufriedenheit mitgeben. Und vor allem liegt es ihr ob, jeder nützlichen Arbeit zu der ihr gebührenden Würdigung zu verhelfen. Natürlich begegnen wir der Frage, ob diese Zukunftspläne der Kinder irgend eine bleibende Bedeutung haben. Soviel mir bekannt, ist Hrs. Willard's (6) Untersuchung die einzige, die irgend welches Licht auf diese Seite des Gegenstandes wirft. In einem späteren Lebensalter scheinen die Antworten der nämlichen Kinder auf ihre Probefragen leichte Abweichungen zu zeigen. Das persönliche Element — und besonders die Persönlichkeit des Lehrers — scheint einen starken Einfluss auf die Wahl der Kinder bezüglich ihrer Berufsthätigkeit auszuüben. Männer der Öffentlichkeit, vor allem Geistliche sind für das dem Kinde vorschwebende Ideal des zukünftigen Berufes oft ausschlaggebend. Dass die Schule etwas dazu beiträgt, die Berufswahl der Kinder zu beeinflussen, ist ein Beweis dafür, dass mehr geschehen kann, und zwar in einer vernünftigen und gesunden Richtung.

c. Vereine.

Die organisatorischen Anlagen der Kinder und ihre Bedeutung für die Entwickelung des Gemeinschaftsbewusstseins sind neuerdings von Mr. Henry D. Sheldon, Fellow für Pädagogik an der Chark-Universität und ehemaligem Dozenten der Pädagogik an der Stanford-Universität untersucht worden. Er hat mir freundlichst gestattet, von seinem Material, das er später in Amerika in ausführlicher Bearbeitung herausgegeben wird, im Manuskript Gebrauch zu machen und mir die folgende Tabelle (S. 26) nebst begleitender Erläuterung zur Verfügung gestellt:

Die hier vorliegende Schrift ist ein Teil einer grösseren Studie, die den Titel trägt: „Die organisatorische Thätigkeit der amerikanischen Kinder." Der in diesem Kapitel gegebene Überblick über den Stoff bildet die Einleitung zu dem Hauptartikel. Derselbe hat nur den Zweck, uns die organisatorische Thätigkeit der Kinder in ihren Zahlenverhältnissen von der Vogelperspektive zu zeigen, oder mit anderen Worten, nur darzulegen, wie viele Kinder derartige Gesellschaften gründen, und zur Gründung welcher Art von Gesellschaften ihr Interesse sie führt. Eine weitere und genauere Untersuchung dieser Organisationen, die

	Alter:	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Gesamtzahl
Anzahl der verglichenen Niederschriften	Mädchen	53	78	119	167	199	205	150	104	30	16	1122
	Knaben	50	67	127	189	208	224	119	96	44	13	1137
Anzahl der genannten Vereine	Mädchen	35	53	95	133	187	173	120	72	38	12	918
	Knaben	28	44	118	155	164	188	90	80	34	11	912
Anzahl der nicht zu Vereinen Gehörenden	Mädchen	22	26	38	35	37	33	36	35	25	7	294
	Knaben	25	26	31	49	54	49	25	17	14	3	293
Anzahl der zu mehr als einem Vereine Gehörenden	Mädchen	1	2	5	5	10	6	3	0	4	3	39
	Knaben	1	1	13	11	11	11	6	5	5	1	65
Anzahl der geheimen Vereine	Mädchen	3	5	10	7	18	12	7	3	4	0	69
	Knaben	0	0	5	4	3	2	3	3	1	0	21
Anzahl der auf Beute ausgehenden Vereine	Mädchen	4	5	3	0	7	1	1	3	1	0	25
	Knaben	4	2	17	31	18	22	11	7	1	0	113
Anzahl der geselligen Klubs	Mädchen	0	5	8	20	22	15	16	11	7	1	105
	Knaben	0	0	1	5	7	5	4	2	2	2	28
Anzahl der Arbeits-Vereine	Mädchen	5	10	20	31	54	36	16	9	5	1	187
	Knaben	1	2	8	17	11	9	6	2	1	2	59
Anzahl der philanthropischen Klubs	Mädchen	0	1	0	2	4	6	5	5	0	0	22
	Knaben	1	0	1	0	4	1	2	1	1	0	11
Anzahl der litterarischen, Kunst- und Musik-Vereine	Mädchen	0	1	1	5	8	15	15	7	7	6	65
	Knaben	0	0	0	3	2	4	4	5	5	5	28
Anzahl der Gesellschaften für athletische Spiele	Mädchen	1	1	4	10	8	15	12	5	10	2	68
	Knaben	7	20	52	61	75	78	49	44	17	3	406
Anzahl der von Erwachsenen für Kinder gegründeten Vereine	Mädchen	20	25	44	56	66	73	40	32	9	2	367
	Knaben	14	19	32	41	45	69	20	20	7	0	267

sich auf eine grosse Anzahl aus der Erinnerung hergestellter Notizen gründet, ist einem späteren Kapitel vorbehalten. Der abschliessende Teil wird einer Beschreibung und Besprechung der verschiedenen Gesellschaften, welche Erwachsene für Kinder gründeten, gewidmet sein, wie z. B. den ‚Bands of Mercy', den ‚Loyal Temperance Legions' etc.

Die Probeaufgabe für das uns hier vorliegende Kapitel war eine kurze und einfache. Die Kinder wurden angewiesen, in einem Aufsatz oder einer Niederschrift von einem Klub oder einem Vereine zu erzählen, wobei sie einzig an die Bedingung gebunden waren, dass der Klub von ihnen selbst, ohne Hilfe von Erwachsenen gegründet sein müsste. Die Lehrer hatten sich davon zurückzuhalten, den Kindern zu helfen, ihnen etwas zu erklären, sie auf irgend einen Gedanken zu bringen, oder sie in irgend einer Weise zu beeinflussen. Die Aufgabe wurde in allen Schulklassen zu derselben Zeit gestellt, und um jede Erörterung des Gegenstandes unter den Kindern auszuschliessen, geschah es unerwartet.

Aus fünf amerikanischen Städten wurden Antworten gesammelt, aus Manchester, Chicopee, West-Springfield, Stockton und Santa Rosa. Wie ersichtlich, sind die beiden äussersten Teile der Vereinigten Staaten, Neu-England und die Staaten am Stillen Ozean vertreten, und die beiden Extreme des ländlichen und hauptstädtischen Lebens vermieden. 2906 Kindern wurde diese Probefrage vorgelegt. Von den Antworten liessen es 398 an gewissen Einzelheiten fehlen, meistens fehlte die Altersangabe des Schülers. Diese unvollständigen Antworten waren für den Zweck der Untersuchung unbrauchbar.

Von den übrigen 2508 Antworten enthielten 810 oder 32 % die Angabe, dass die Kinder keine Erfahrung hätten, obgleich eine grosse Majorität die Bereitwilligkeit aussprach, einer Gesellschaft beizutreten, sobald sich eine Gelegenheit böte. Wie zu erwarten, überwog die Zahl derer, die keine Erfahrung besassen, in den weiter zurückliegenden Jahren der Periode, mit der sich diese Untersuchung beschäftigt.

Obgleich die Frage nur den von den Kindern auf eigenen Antrieb hin gegründeten Gesellschaften gegolten hatte, war doch diese Einschränkung in vielen Fällen ausser Acht gelassen worden. 634 Schüler berichteten über Vereinigungen, in denen der Einfluss der Erwachsenen deutlich erkennbar war, 95 % dieser Gesellschaften setzten sich aus kirchlichen und philanthropischen

Organisationen zusammen. Es ist beachtenswert, dass sich in dem Einfluss, den diese Gesellschaften ausüben, ein sichtbarer Unterschied zwischen den Geschlechtern zeigt. Die Zahl der Knaben und Mädchen, die ihre schriftlichen Antworten abgaben, war ungefähr die gleiche, 934 Knaben zu 911 Mädchen. Von Erwachsenen gegründete Gesellschaften wurden von 367 Mädchen und 267 Knaben beschrieben.

Von Organisationen der Kinder im eigentlichen Sinne blieben 1166 übrig. Die Klassifikation derselben war keine leichte Aufgabe wegen des Mangels an klaren und bestimmten Vorstellungen bei den Schreibenden. Einige Klubs schienen beinahe jede Art von Thätigkeit zu umfassen; glücklicherweise waren das aber nur wenige, etwa 40 unter den 1166 in den Antworten angeführten. Man liess sie bis zuletzt liegen, damit der Sammelnde die bis dahin gemachten Erfahrungen mit verwerten könne. Diese zweifelhaften Niederschriften trugen ein nicht zu umgehendes persönliches Element in die Tabelle hinein, die Antworten schienen sich in die folgenden 7 Klassen gruppieren zu lassen:

1. Geheimgesellschaften. Unter dieser Rubrik wurden mit Ausserachtlassung aller anderen charakteristischen Merkmale alle diejenigen Gesellschaften zusammengefasst, denen irgend ein Zug des Geheimnisses anhaftet. Während die Mehrzahl nur zum Zeitvertreib gegründet schien, gilt das doch nicht für alle. Klubs zur Ausrottung des Fluchens, Gesellschaften für Forellenfang und Puppenkleideranfertigung, alle hatten sie ihre geheimnisvollen Züge. Die Zahl der Geheimgesellschaften erwies sich als weit kleiner, als man angenommen hatte. Die Kurve zeigt, dass in den 10 Lebensjahren, die diese Untersuchung umfasst, diese Klasse von Gesellschaften ein ziemlich beständiger Faktor bleibt, und dass charakteristischerweise das weibliche Element erheblich dominiert.

2. Auf Raub und Beute ausgehende Vereinigungen.

In diesen finden der Wandertrieb, der Bautrieb, die ausserhäuslichen Instinkte ihren Ausdruck. Sie umfassen Räuberbanden, Jagd- und Fischklubs, Armeen, organisierte Banden von Kämpfern, die aus verschiedenen Distrikten, Schulen oder Stadtteilen stammen; ferner Verbindungen zur Errichtung von Häusern, Forts etc. Organisierte Spiele reserviere ich als eine besondere Art. Der Raub- und Beute-Verein ist die typische Organisation des kleinen Knaben. Vom zwölften Jahre ab übertragen die Knaben ihr Interesse von diesen losen Vereinigungen auf athletische Klubs,

die eine festere Form haben. Diese Form der Assoziation ist besonders häufig der Ausartung ausgesetzt. Berichte über Banden von Jungen, die sich an Eigentum vergreifen und auf Plünderung ausgehen, sind in unseren Zeitungen keineswegs selten. Eine andere häufig auftretende Form ist die Organisation von Amateur-Armeen. Berichte über Organisationen dieser Art und die von ihnen gelieferten Kämpfe spielen eine bedeutende Rolle in unserer Jugendlitteratur, wie sie sich in Zeitschriften wie „The Youth's Companion" darstellt. Mit der Centralisation unserer modernen Städte verschwinden diese Verbindungen jedoch. Ein Blick auf unsere Tabelle zeigt, dass die Raub- und Beute-Klubs Knabenvereine sind, und dass ihre Anzehungskraft in den frühen Kindheitsjahren am stärksten ist.

3. Gesellige Vereinigungen. Sie stellen jenes Element der Kindheit dar, das auf seinem Recht auf Vergnügen besteht. Sie sind das unmittelbare Produkt des sozialen Triebes. In vielen Fällen geben ihre Begründer offen zu, dass der einzige Zweck ihrer Gründung der war, einen Vorwand für gesellige Zusammenkünfte zu finden. Diese Art der jugendlichen Organisation ist unter den Mädchen besonders beliebt; ihr Verhältnis zu den Knaben ist 5 zu 1. Gesellige Vereine sind ein ziemlich beständiges Element während der Jahre, welche diese Studie umfasst, und betragen etwas mehr als 10% aller Verbindungen.

4. Arbeits-Vereine. Sie tragen das Element unmittelbaren persönlichen Vorteils herein. Die am häufigsten vorkommenden sind Nähkränzchen, Vereine zur Veranstaltung von Vorstellungen, Sammel-Klubs, Vereine zur Übung im Verkaufen. Zu ihnen gehören mehr Mädchen als zu irgend einer anderen Art spontaner Vereinigungen. Das Verhältnis stellt sich wie 187 zu 59 zu ihren Gunsten und variiert wenig während der Kinderzeit. Industrielle Vereinigungen haben mitunter noch einen philanthropischen Nebenzweck, wie bei einem Mädchennähverein, dessen Zweck das Nähen ist, der aber gelegentlich auch die Armen unterstützt.

5. Philanthropische Verbindungen. Hier treten zwei Formen auf, nämlich Gesellschaften, deren Hauptzweck es ist, anderen zu helfen, und zweitens Klubs zu gegenseitiger Bewahrung vor Untugenden, wie vor dem Dialektsprechen, vor dem Fluchen, Rauchen und ähnlichem. Die Zahl dieser Vereine ist sehr gering angegeben, da wir nur 22 Mädchen- und 11 Knacenvereine aufzählen. Aus klar ersichtlichen Gründen konnten sie nicht auf

der Tabelle verzeichnet werden. Denn obgleich alle erdenkliche Vorsicht aufgewendet worden ist, um alle diejenigen Vereinigungen auszuschliessen, in denen der Einfluss Erwachsener sich auch nur im geringsten nachweisen liesse, so mögen doch bei der Kürze einiger der Niederschriften sich auch solche Klubs mit eingeschlichen haben. Ein gewisses Misstrauen inbezug auf einige der unter dieser Rubrik aufgenommenen Niederschriften ist daher berechtigt, obgleich das Entstehen einiger der von uns genannten Verbindungen nicht auf diese Weise zu erklären ist.

6. Organisationen zur Beförderung litterarischer, künstlerischer und musikalischer Ausbildung. Wie die Kurve auf der Tabelle andeutet, gehört diese Form der Organisation mehr dem jugendlichen Alter als dem Kindesalter an. Sie spielt bis zum Alter von 13 Jahren eine sehr unbedeutende Rolle. Hier wie bei den beiden vorhergehenden Klassen stehen die Mädchen zu den Knaben im Verhältnis von etwas mehr als 2 zu 1.

7. Athletische Klubs mit Einschluss der allgemeinen athletischen Spiele, aller Arten von Ballspielen (bose-ball, foot-ball, basket-ball) des Tennis, des Radfahrens und des Polo-Spiels. Sie sind die stärksten und dauerhaftesten unter allen hier angeführten Organisationen. Sie sind die Knabenverbindungen par excellence; die Zahl der Knaben verhält sich hier zu der der Mädchen wie 5 zu 1. Ein Blick auf die Kurve zeigt die bis zum letzten Schuljahre stets wachsende Beliebtheit dieser Vereinigungen. Die geringe Zahl der Antworten erschwert es hier, sichere Schlüsse zu ziehen. Die Aussagen der Kinder beweisen, dass diese Klubs, wenn sie einmal gegründet sind, längeren Bestand als die vorher angeführten Formen der Assoziation haben, und dass sie für die daran beteiligten Kinder von grösserer Bedeutung sind. Sie werden ernster genommen und führen das Element der Cooperation und Subordination in höherem Masse ein. Aus diesen Thatsachen scheint hervorzugehen, dass sie zu einer höherwertigen Form der sozialen Erziehung hinüberleiten.

Im Zusammenhang mit diesen statistischen Ergebnissen muss noch besonders darauf hingewiesen werden, dass die Stellung des Kindes diesen Institutionen gegenüber je nach dem Alter wesentlich erschienen ist. Einem Kinde von sieben oder acht Jahren ist ein Klub etwas Neues und Interessantes und zu gleicher Zeit etwas Unbestimmtes und Unklares. Der Name der Gesellschaft, die Abzeichen, die Wahl der Vorstandsmitglieder, die mit der

Gründung verbundene äussere Thätigkeit, alles macht Eindruck auf das Kind. Kinder gründen Vereine, nur um welche zu haben. Die Wahl der Vorstandsmitglieder bereitet ihnen eine angenehme Verlegenheit. Wenn der Reiz des Neuen sich erschöpft hat, fällt oft auch die Gesellschaft in sich zusammen. Die geringfügigsten Ursachen, wie ein hastiges Wort, der Beginn der Ferien, das Fortgehen eines Mitgliedes, führt zu der unvermeidlichen Auflösung. Das ist das charakteristische Verhalten in der Kindheit, und erst beim Übergang zur Jugend wird die analytische und kritische Fähigkeit stark genug, um klare Absichten und feste Umrisse bei der Gründung eines Vereines hervortreten zu lassen.

Während die vorliegende Studie an sich nicht ausreicht, um irgend welche umfassende Verallgemeinerungen von praktischem Werte oder eine Kritik der von amerikanischen Kindern besonders bevorzugten Formen der Organisation zu rechtfertigen, so erscheint es doch angemessen, einige der Hauptschlüsse, die dem Verfasser aus derselben hervorzugehen scheinen, in folgendem zusammenfassen:

1. Amerikanische Kinder, die man sich selbst überlässt, bilden Organisationen. Diese Neigung zum Organisieren tritt ungleichmässig auf, und eine grosse Anzahl von Kindern unterliegt ihrer Einwirkung nicht. Dennoch besteht sie und umfasst in den kleineren Städten die Majorität der Kinder. Ob diese Neigung eine dem Kindesalter in allen Ländern eigentümliche ist, oder sich nur in Amerika findet, ob sie der Niederschlag unserer demokratischen Institutionen ist, das ist eine Frage, die nur durch Untersuchungen an einer grossen Anzahl ausseramerikanischer Kinder zu lösen wäre. Sollen wir dem geringen litterarischen Beweismaterial, das wir haben, Glauben schenken, so hat die letztere Hypothese mehr Anspruch auf Korrektheit. Eine eingehende Prüfung dieser Niederschriften und ein Meinungsaustausch mit Forschern auf dem Gebiete der Kindheit bestärkten Tarde (6) und Baldwin (1) in ihrer Behauptung, dass Nachahmung der wichtigste Faktor im sozialen Prozesse sei. Dies kann hier nur als Dogma ausgesprochen werden, soll aber später eingehendere Behandlung finden.

2. Mädchen zeigen stärkere altruistische Tendenzen als Knaben und lassen sich in weit höherem Grade von religiösen und philanthropischen Gesellschaften für Kinder beeinflussen.

3. Mädchen lassen sich bei der Bildung ihrer Organisationen leichter von den Motiven Erwachsener beeinflussen. Sie gründen

Vereine, um die Geselligkeit zu fördern, um ihren eigenen unmittelbaren Einfluss zu steigern, um ihre höheren Anlagen auszubilden, um anderen zu helfen. Die Knaben stehen dem primitiven Menschen näher. Sie vereinigen sich, um zu jagen, zu fischen, umherzustreifen, zu kämpfen, sich gegenseitig ihren körperlichen Vorrang streitig zu machen.

4. Mit Ausnahme der Klubs zur Beförderung der Geselligkeit und zur Veranstaltung von Gesellschaften, finden sich Knaben und Mädchen nur selten in den Vereinen zusammen. Dies gilt nicht in gleichem Masse für das Land.

5. Die Heimlichkeit spielt keine grosse Rolle bei den organisatorischen Beschäftigungen der Kindheit.

Bibliographie.

a) 1. Baldwin, J. M., Suggestion in Infance. Science, New-York, Febr. 27, 1891.
2. Binet, A. et Victor, H., De la suggestibilité naturelle chez les enfants. Revue Philosophique, Paris, 1894. Tome XXXVIII.
3. Burk, F. L., Teasing and Bullying. Pedagogical Seminary, Worcester, Apr. 1897. Vol. IV.
4. Monroe, W. S., The Social Sense in Children. Journal of Education, Boston, Nov. 18, 1897. Vol. XLVI.
5. Monroe, W. S., Social Consciousness in Children. Psychological Review, New-York, Jan. 1898. Vol. V.
6. Small, M. H., Suggestibility of Children. Pedagogical Seminary, Worcester, Dec. 1896. Vol. IV.
7. Russell, E. H., Child Observations: Imitation and Allied Activities Boston, 1896.

b) 1. Galton, F., Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences. London, 1892.
2. Monroe, W. S., Children's Ambitions. Journal of Education, Boston, June 18, 1896. Vol. XLIII.
3. Monroe, W. S., Vocational Interests of Children. Education, Boston, Jan. 1898. Vol. XVIII.
4. Taylor, J. S., A Preliminary Study of Children's Hopes. Report of the Superintendent of Public Instruction of the State of New-York for 1895/96. Albany, 1896.
5. Thurber, Ch. H, What Children want to do when they are Men and Women. Proceedings of the National Educational Association for 1896. Chicago, 1896.
6. Willard, H. M., Children's Ambitions. Studies in Education, Stanford University, 1896/97.
7. Yoder, A. H., The Story of the Boyhood of Great Men. Pedagogical Seminary, Worcester, Oct. 1894. Vol. III.

c) 1. Baldwin, J. M., Social and Ethical Interpretations in Mental Development. New-York, 1897.
2. Baldwin, J. M., Die Entwickelung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. Berlin, 1897.
3. Johnson, J., Rudimentary Society among Boys. Johns Hopkins University Studies, Baltimore, 1884.
4. Le Bon, G., Psychologie des foules. Paris, 1895.
5. Tarde, G., La logique sociale. Paris, 1895.
6. Tarde, G., Les lois de l'imitation. Paris, 1895.

III. Der soziale Nutzen des Spiels.

a. Spielzeug.

Die Anhänger des Kindergartens haben seit lange mit Nachdruck den erziehlichen Wert des Spielzeugs hervorgehoben; denn, wie Fröbel in seinen „Mutter- und Koseliedern" nachweist, (8) spiegelt sich dem Kinde im Spiel das Leben des Universums wieder, und indem es „das Leben spielt", wächst es unbewusst in ein Verständnis für die Wahrheit, die Würde und den Zweck des Lebens hinein. Die Erfahrungen auf sozialem Gebiet, welche dem Kinde durch das Spielzeug übermittelt werden, erstrecken sich über einen grossen Kreis und sind von weitreichendem Nutzen. Man beobachte, wie Seguin es uns nahegelegt, die Herzensfreude und Dankbarkeit des Kindes beim Anblick eines glänzenden Spielzeugs und man wird erkennen, wie dasselbe in dem Kinde das Gefühl des Eigentums weckt. „Es versteht nicht den Begriff des Eigentums, aber es fühlt die Bedeutung desselben, indem es das Spielzeug ergreift — eine Empfindung, welche das Kind seinem Kleide gegenüber niemals hat; gehört ihm aber der Gegenstand, so stattet es ihn auch mit allen Eigenschaften eines Ideals aus und widmet sich ihm als etwas Wirklichem. Dieser seiner sympathischen Auffassung folgend, von der es wohl weiss, dass sie der Wirklichkeit nicht entspricht, blickt das Kind — was es nie zuvor gethan — in die Zukunft, schlägt dies unbeschriebene Buch menschlicher Einbildungskraft auf und schreibt alle Arten von fernen Möglichkeiten, die das Spielzeug hervorzaubert und in deren Mittelpunkt es steht, hinein." (18)

Da das Spielzeug so vorzüglich dazu geeignet scheint, die Verbindung zwischen den grossen Realitäten des Lebens und der Kleinheit des Kindes herzustellen — eine Lücke, die nur durch

eine kleine Welt von Spielsachen verschiedenster Art ausgefüllt werden kann —, so hält es der Verfasser für eine dankbare Aufgabe, festzustellen, auf welcher Basis das Interesse des Kindes am Spielzeug und seine Liebe zu demselben beruht. Folgende Frage wurde deshalb 678 Knaben und 770 Mädchen im Alter von 7 zu 16 Jahren vorgelegt: „Mit welchem Spielzeug spielt ihr am liebsten, und weshalb spielt ihr am liebsten damit?"

Die angegebenen Gründe führten dazu, folgendes Schema zur Klassifikation der Lieblingsspielsachen aufzustellen: 1. Nachahmung. 2. Wetteifer. 3. Freude am Lärm. 4. Erstaunen und Überraschung. Die erste Gruppe — die der Nachahmung — umfasst 49 % aller angeführten Spielsachen. Sie enthält solche Spielsachen, die es dem Kinde ermöglichen, Handlungen, die es einmal gesehen hat, und die den sozialen Sinn in so vielfacher Weise erregen, nachzuahmen. Dieser Gruppe gehören 15 % der Knaben und 34 % der Mädchen an. Puppen werden am häufigsten angeführt, und zwar von 68 % der Mädchen und 5 % der Knaben. Das Interesse an den Puppen, das bei den Mädchen stets ein starkes ist, ist am entwickeltsten zwischen dem neunten und dreizehnten Jahre und tritt bei den Knaben, bei denen es überhaupt nur in geringem Masse vorhanden ist, am lebhaftesten zwischen dem siebenten und elften Jahre auf. Puppen-Möbel und Spielsachen für Puppen stehen an zweiter Stelle in dieser Gruppe. Nicht ganz ein Drittel Prozent der Knaben und 51 Prozent der Mädchen führen sie an. Fuhrwerke aller Art — Schlitten, Karren und Eisenbahn-Wagen — nehmen mit 30 % der Knaben und 10 % der Mädchen den dritten Rang ein, und Kochgeschirr den vierten mit weniger als ½ % der Knaben und 30 % der Mädchen. Unter den anderen Arten von Spielzeug, die zur Gruppe der Nachahmung gehören, treffen wir auf Tiere, Handwerkszeug, Häuser, Schiffe und Soldaten.

Die zweite Gruppe — Wetteifer und Freude am Erfolg — umfasst Ballspiel, Kreisel, Murmeln, Drachen, Checker,[1]) Reifenspiel, Sprungseil, Karten und Schlittschuhe; zu ihr gehören 27 % der Knaben und 11 % der Mädchen. Der Ball ist das Lieblingsspielzeug dieser Gruppe und wird von 53 % der Knaben und 20 % der Mädchen angeführt. Es wird am häufigsten von Dreizehnjährigen genannt. Kreisel stehen an zweiter Stelle und werden von 46 % der Knaben und 15 % der Mädchen bevorzugt.

[1]) Checker, Spiel, das mit kleinen Klötzchen auf einem Schachbrett gespielt wird.

Murmeln treten als drittes Spiel auf, mit 33 % der Knaben und 4 % der Mädchen. Der Geist des Wetteifers, des Risikos, der Rivalität gehören, diesen Untersuchungen nach zu schliessen, wesentlich dem männlichen Geschlechte an.

Die dritte Gruppe umfasst solche Arten von Spielzeug, die der Freude an lauten Geräuschen Genüge thun, und wird durch 9 % der Knaben und 2 % der Mädchen vertreten. Die Querpfeife, das Waldhorn und andere Blasinstrumente stehen obenan mit 17 % der Knaben und 6 % der Mädchen; Schwärmer und Feuerwaffen folgen mit 21 % der Knaben und weniger als $^1/_3$ % der Mädchen; dann die Trommel mit 12 % der Knaben und $^1/_2$ % der Mädchen. Klavier, Drehorgeln und andere Musikinstrumente — alle nur in geringer Zahl vertreten — gehören mit zu dieser Gruppe.

Die vierte Gruppe umfasst alle jene Arten von Spielzeug, die Verwunderung oder Überraschung erregen, und ist nur durch 2 % aller befragten Kinder vertreten. Die Knaben überwiegen. Die Gruppe umschliesst ihrer Rangordnung nach folgende Gegenstände: Zauber-Apparate, puzzles, Schachtelmännchen (jack-in-the-box), Hanswurst (punch and judy) und Zaubertiere.

Eine Untersuchung über die beliebtesten Spielsachen nach aus der Erinnerung gemachten Aufzeichnungen von 52 Frauen aus meinen Klassen für Psychologie ergab die folgenden Resultate: (1.) Nachahmung 66 %. Die Puppe, als das am meisten bevorzugte Spielzeug, wird von 92 % angeführt. (2.) Wetteifer 26 %. Murmeln in erster Linie mit 21 %. (3.) Lärm 6 %. Musikinstrumente als die beliebtesten Lärmanstifter mit 8 %. (4.) Überraschung und Verwunderung 2 %. Die Puppe ist das Spielzeug, das am häufigsten genannt wird, und zwar von 73 % aller befragten Kinder und von 92 % der Frauen nach ihren Niederschriften aus der Erinnerung, und man kann wohl annehmen, dass dies Spielzeug nicht allein das beliebteste, sondern auch dasjenige ist, das die Kinder am längsten zu fesseln vermag. Die jüngst erschienene erschöpfende statistische Studie über das Interesse an Puppen von den Professoren G. Stanley Hall und A. Caswell Ellis (6) wirft ein helles Licht auf das ganze psychogenetische Gebiet; sie zieht in den Kreis ihrer Erörterungen als zum Gegenstand gehörig Fragen wie die: aus welchem Material die Puppen gemacht werden sollten, welche psychischen Eigenschaften man ihnen zuschreibt, ihre Ernährung und die Art, wie man ihnen

ihre Mahlzeiten giebt, den Anzug, die Toilette, die Hygiene, den Schlaf der Puppen, Puppen-Familien, -Schulen, -Gesellschaften, -Hochzeiten, -Krankheit, Tod, Begräbnis und Auferstehung der Puppen. Wie die Verfasser bemerken, ist vielleicht nichts so geeignet, den Forscher auf dem Gebiete der Kindheit einen tiefen Einblick in die Kindesseele thun zu lassen als ein nach allen Seiten hin ausgebildetes Puppenspiel. Hier enthüllen sich uns oft aufs Klarste Dinge, die der kindliche Instinkt sonst zu verhüllen trachtet. Die Puppe fürchtet sich oft vor Gespenstern, vor dem Blitz, oder wird sich plötzlich ihres Geschlechtes bewusst, wie das Kind. Wird die Puppe geschlagen, weil sie nicht an der rechten Stelle liegt oder unordentlich ist, so zeigt sich darin ein zunehmendes Sichklarwerden des Kindes über den Wert der Ordnung und Sauberkeit. Die der Puppe zugeflüsterten kleinen Vertrauensergüsse sind oft intimer und heiliger als irgend etwas, was einem menschlichen Wesen mitgeteilt wird. Der Puppe werden die Dinge beigebracht, die das Kind selbst am besten weiss, oder an denen es das meiste Interesse nimmt. Die sittlichen Begriffe der kleinen Mama, wie sie in Wirklichkeit sind, kann man am besten an den Strafen und Belohnungen, die sie über ihre Puppe verhängt, ersehen. Ihre Lieblingsgerichte sind die ihrer Puppe. Die Begräbnisse, Hochzeiten, das Schulehalten, die Gesellschaften, die mit der Puppe in Szene gesetzt werden, sind eine Nachahmung dessen, was auf das Kind den meisten Eindruck gemacht hat. Des Kindes Stimmungen, seine Ideale vom Leben, vom Anzug etc. zeigen sich am deutlichsten und ungezwungensten im Puppenspiel." (6.)

Ehe die Verstandesthätigkeit beginnt, ist das Spielzeug das gesündeste und zuträglichste Mittel für die Entwickelung des kindlichen Empfindungslebens und sollte als solches Gegenstand des eingehendsten Studiums des Erziehers sein. Seguin giebt der Überzeugung Ausdruck, dass Kinder, die kein Spielzeug haben, sehr spät die realen Dinge erfassen und sich niemals Ideale bilden, und dass die Nationen, die durch ihre Künstler, Kunsthandwerker und Männer von idealer Gesinnung berühmt sind, ihre Kinder reichlich mit Spielzeug ausgestattet haben.

b. Spiele.

Kein Faktor im Leben des Kindes hat grösseren Einfluss auf die Entwicklung seines sozialen Bewusstseins als das Spiel.

Und wie man sich auch den Ursprung dieser Thätigkeit erklären mag — ob im Lichte von Herbert Spencer's Theorie von dem Überschuss der Energie, oder mit Professor Groos als einen wirklichen Instinkt, der wegen seiner Nützlichkeit durch die natürliche Zuchtwahl entwickelt worden ist —, der Erzieher muss ihr eine Hauptrolle bei der Entwickelung menschlicher Sympathien zuerkennen

In der Absicht, die Lieblingsspiele der Kinder festzustellen, wurde die folgende Frage 978 Knaben und 1072 Mädchen zwischen sieben und sechzehn Jahren vorgelegt: „Welche Spiele spielst du am liebsten, und weshalb spielst du sie am liebsten?" 332 Lieblingsspiele wurden genannt, von denen 54, als nur einmal aufgeführt, als Ausnahme angesehen und daher der Sammlung nicht einverleibt wurden. Die übrigen 278 Spiele wurden unter 9 Rubriken gruppiert und machten folgenden Prozentsatz aller angeführten Spiele aus: 1. Ballspiel 32%. 2. Greifspiele 31%. 3. Bewegungsspiele 10%. 4. Beschäftigungsspiele 5%. 5. Spiele im Zimmer 3%. 6. Liebesspiele 3%. 7. Rat-Spiele 1½%. 8. Tierspiele ½%. 9. Verschiedene Spiele (unklassifiziert) 14%.

Alle mit Bällen gespielten Spiele sind unter die Rubrik Ballspiel aufgenommen worden. Die Gruppe umfasst 32% aller angeführten Spiele, und es gehören ihr 65% der Knaben und 35% der Mädchen an. ‚Base-ball' ist das Lieblingspiel; es wird von 70% der Knaben bevorzugt und die Vorliebe erreicht ihren Höhepunkt im Alter von elf oder zwölf Jahren. „Fuss-Ball" ist das Lieblingsspiel von 32% der Knaben, aber es hat wenig Anhänger unter den jüngeren Kindern und wird am liebsten mit 14 Jahren gespielt. Auch das Handballspiel und Korb-Ballspiel (handball, basket-ball) haben einige Anhänger unter den Knaben. Croquet ist das Lieblingsspiel von 20% der Knaben und 44% der Mädchen. Bei beiden Geschlechtern erreicht es den Höhepunkt seiner Beliebtheit zwischen elf und dreizehn Jahren. Murmeln wird als Lieblingsspiel von 28% der Knaben und 4% der Mädchen genannt. Dies Spiel taucht selten nach dem dreizehnten Jahre auf. „Hüpfspiel" wird von 10% der Mädchen und 1% der Knaben bevorzugt. Zu den übrigen weniger oft genannten Ballspielen gehört ‚Duck-on-the-Rock' und „Tennis" auf Seiten der Knaben und „Bohnensack„[1]) und „Tennis" auf Seiten der Mädchen.

[1]) Bohnensack. Ein dicker, 5—6 Zoll langer Sack, der teilweise mit getrockneten Bohnen gefüllt ist, wird von einem Kinde dem andern zugeschleudert etc.

Greifspiele, bei denen das Element starker körperlicher Anstrengung hervortritt, machen 31% der Lieblingsspiele aus. „Verstecken" ist das Lieblingsspiel von 40% der Knaben und 60% der Mädchen. Es wird häufiger als jedes andere Spiel gewählt und erreicht bei den Knaben sein Maximum mit 12, bei den Mädchen mit 13 Jahren. „Eisenzech" rangiert als zweites unter den Greifspielen. Es wird von 33% der Knaben und 50% der Mädchen genannt, und „Blindekuh" steht an dritter Stelle mit 5% der Knaben und 12% der Mädchen. Verschiedene Spiele dieser Gruppe werden auch viel von den Indianern gespielt, wie ich selbst unter den Shoshone-(Ute)Indianern der Rocky Mountains zu beobachten Gelegenheit hatte. Einige der Greifspiele leiten ihren Ursprung augenscheinlich von den ernsthafteren Gepflogenheiten früherer Zeiten her. Tylor bemerkt in diesem Zusammenhange, dass die Dinge, die einen wichtigen Platz in der Lebensgeschichte des primitiven Menschen einnehmen, im Zeitalter der Zivilisation zum Spielzeug der Kinder werden. So haben beispielsweise Pfeil und Bogen, die die Verteidigungswaffen der Menschheit in einer früheren Phase ihrer Existenz ausmachen, den eigentlichen Zweck ihrer Bestimmung überlebt und finden sich heutzutage als Spielzeug in den Händen zivilisierter Kinder.

Die lebhafte Freude am Rhythmus ist die Basis der Vorliebe für die Bewegungsspiele. Bei diesen Spielen kommen Rundgesänge und vielfache mündliche Wiederholungen vor, sie wenden sich, nach der von den hier befragten Kindern geäusserten Vorliebe zu urteilen — 27% der Knaben und 73% der Mädchen — hauptsächlich an den weiblichen Spieltrieb. „Ring arouud the Rose" und „Farmer in the dell" sind die beiden Lieblingsspiele dieser Gruppe. Die meisten Bewegungsspiele haben Musikbegleitung, und bei einigen finden wir gewisse Tanzvariationen. Solche Spiele werden beinahe ausschliesslich von Mädchen unter 11 Jahren bevorzugt.

Die Gruppe der Beschäftigungsspiele war nicht so gross, als man zu erwarten berechtigt gewesen wäre, aber man sollte festhalten, dass nicht wenige unter den Greif- und Bewegungsspielen die Thätigkeit Erwachsener nachahmen, und dass viele Kinder „Haushaltführen" und „Vorratskammer besorgen" spielen, ohne das als Spiel zu betrachten. 54% dieser Gruppe sind Knaben und 46% Mädchen, und $^3/_4$ aller, die diese Vorliebe aussprechen, sind unter 11 Jahren. „Haushaltführen" und die „Vorratskammer

besorgen" und „Schule halten" sind die am häufigsten genannten Arten der Beschäftigungsspiele. Bei den Kindern der amerikanischen Indianer bestehen die meisten Spiele in einer spielenden Nachahmung von Beschäftigungen, die sie ein paar Jahre später im Ernste betreiben werden. Ein Sioux-Indianer sagt in der Niederschrift der Erinnerungen aus seiner unter den Wilden verlebten Knabenzeit: „Unsere Spiele richteten sich nach dem Leben und nach den Gewohnheiten unseres Volkes — wir betrieben nur das, was wir als Erwachsene einmal leisten sollten. Unsere Spiele waren Kunststücke mit Pfeil und Bogen, Wettrennen zu Fuss und zu Pferde, Kämpfe, Schwimmen und Nachahmen der Sitten und Gewohnheiten unserer Voreltern. Wir hatten Scheingefechte mit Lehmbällen und Weidenstäben, wir spielten Lacrosse[1]), hielten Kriegszusammenkünfte ab (war-bees), schossen mit Eiszapfen und fuhren Schlitten auf den Rippen der Tiere und den Häuten der Büffel." (5)

Gesellige Spiele, die im Haus gespielt werden, werden nur von 3% aus der ganzen Zahl der befragten Kinder als Lieblingsspiele genannt; darunter 49% Knaben und 51% Mädchen, meist im Alter von 12—16 Jahren. Checker[2]), Schach, Domino, Parchesi[3]) stehen bei den Knaben obenan und Karten bei den Mädchen. Da die Frage sich auf die Lieblings-Sommerspiele bezog, ist es nicht erstaunlich, dass die Zahl der im Zimmer zu spielenden Spiele so klein ausgefallen ist. Die Spiele dieser Gruppe sind ihrer Natur nach Wintervergnügungen.

Wenn man bedenkt, dass in Amerika Knaben und Mädchen die Schule stets gemeinsam besuchen, muss es überraschen, wie gering die Zahl derer ist, welche Liebesspiele als Lieblingsspiele anführen. Geschieht das, weil die Geschlechter so aneinander gewöhnt sind, dass die Koquetterie zu alltäglich geworden ist, um einen Platz in ihren Spielen zu finden? Viele der Liebesspiele haben hübsche Rundgesänge und rhythmische Tanzbegleitungen und müssten wegen ihres Tongeklingels und ihrer Bewegungen natürlicherweise besonders anziehend für kleine Kinder sein. Aber weniger als 3% aller befragten Kinder erwählen Liebesspiele, und das Vorwiegen des weiblichen Elementes unter den

[1]) Lacrosse, das Kanadische Nationalspiel.
[2]) Checker, vergl. S. 34.
[3]) Parchesi, wird ähnlich wie Checker auf einem etwa zwei Fuss grossen Brett mit farbigen Federn gespielt.

letzteren, ist höchst auffällig (87 % Mädchen und nur 13 % Knaben). Diejenigen, welche Liebesspiele auswählen, stehen auf der Schwelle der Jugend. „Lass das Taschentuch fallen" und „Postbureau" sind die beiden Lieblingsspiele dieser Gruppe.

Rätselspiele und Tierspiele umfassen 1½ resp. ½ % der befragten Kinder; die ersteren werden beinahe ausschliesslich von den Mädchen, die letzteren von den Knaben angeführt. Das Raten trägt das Element des Zufalls hinein, das bei den primitiven Völkern mit der Kunst der Divination verbunden war, und solche Spiele können als Überbleibsel eines Zweiges der primitiven Philosophie betrachtet werden. Die Tierspiele sind ihrem Charakter nach ausschliesslich Nachahmungsspiele, bei denen Handlungen und Stimmen der Tiere nachgeahmt werden. Einige der Tierspiele sind zugleich Greifspiele.

Begreiflicherweise fiel es den Kindern sehr schwer, anzugeben, worauf sich ihre Vorliebe für besondere Spiele gründete. 24 % der Knaben und über 30 % der Mädchen geben keine Gründe an. Wenige der sieben- und achtjährigen Kinder geben Gründe für ihre Auswahl an, nach dem 13. Jahre jedoch geben die meisten Kinder Gründe an. Dies scheint darauf hinzudeuten, dass die Kinder mit 13 Jahren anfangen, ihre eigenen Aussagen kritisch zu betrachten, und dass sich in diesem Alter die Urteilskraft als dominierender Faktor im Geistesleben des Kindes geltend macht. Der Unterschied der Geschlechter tritt viel weniger bei der Angabe der Gründe als bei der Wahl der Spiele hervor. 50 % derer, die Gründe angeben, sagen, dass das Spiel ihnen Vergnügen macht. Dass das Spiel sie in einen angenehmen Zustand versetzt — welcher Art derselbe auch sein möge —, erscheint diesen Kindern Grund genug für ihre Vorliebe. Das Vergnügen kann in der Bewegung bestehen — in einer energischen Thätigkeit — aber gewiss liegt, wie Professor Groos angedeutet hat, in vielen Fällen das Vergnügen darin, sich selber als Urheber einer Handlung zu fühlen. 16 % sagen deutlich, dass ihr Vergnügen der Bewegung entstammt — der körperlichen Anstrengung. Einige der Kinder sagen, dass sie gern spielen wegen der körperlichen Trainierung und wegen des Wohlbefindens, das aus der Beweglichkeit der Muskeln und der gleichmässigen Ausbildung derselben entspringt. 7 % der Kinder begründen ihre Vorliebe für bestimmte Spiele mit dem Umstand, dass sie im Freien gespielt werden. Das Spiel im Freien giebt ihnen ein Gefühl der Freiheit und des Losseins

vom Zwange, das für die heranwachsende Jugend charakteristisch ist. 6% der Gründe haben Ehrgeiz, Gewinn, Erfolg zum Mittelpunkt. Die Kinder dieser Gruppe wählen Spiele, in denen ihre eigene individuelle Geschicklichkeit besonders hervortritt — Spiele, die ihnen Gelegenheit geben, sich an ihren eigenen kleinen Erfolgen zu erfreuen. 5% der Kinder wählen Spiele, bei denen sie Handlungen Erwachsener nachahmen können. Der Nachahmungstrieb und die bewusste Freude an der Selbsttäuschung bestimmen die Auswahl dieser Gruppe. 4% der Kinder, welche Gründe angeben, sagen, dass sie die Spiele am liebsten mögen, die sie mit anderen Kindern gemeinsam spielen können, und motivieren ihre Wahl mit ihrem Verlangen nach Gesellschaft. 4% wählen aufregende Spiele. Da sich die Frage auf Sommerspiele bezog, wählten 3% der Kinder Spiele, die im Sommer und nicht im Winter gespielt werden können. 3% halten gewisse Spiele für gesundheitsgemässer als andere und 3% wünschen sich Spiele, die nicht wild sind; dieser letzten Gruppe gehören fast ausschliesslich Mädchen an, während viele der Knaben ausdrücklich ihre Vorliebe für anstrengende, lebhafte, wilde Spiele betonen. Diese Untersuchung versucht, uns einen Einblick in das zu geben, was das Kind beim Spiele vorzugsweise interessiert, und leitet so naturgemäss zu der Frage hin: welche sozialen und erziehlichen Kräfte lässt man während der Periode, wo sein Interesse am Spiel am lebhaftesten ist, auf das Kind einwirken?

In einigen kleineren und grösseren Städten Amerikas werden Spiele als ein Teil des regelmässigen Schulunterrichts angesehen. Eine höchst sorgfältig ausgearbeitete Reihe von Untersuchungen über Spiele, welche die neun Jahre der Elementarschule umfasst, ist von Mr. George E. Johnson, (14) Inspizienten der öffentlichen Schulen in Andover (Massachusetts) abgefasst worden. In Stufe I (für Kinder von sechs Jahren) finden wir z. B. 1. Einfache Rundspiele, um die Schüchternheit zu überwinden, das gesellige Anschlussvermögen zu entwickeln und die Aufmerksamkeit aller auf ein gemeinsames Interesse zu lenken. 2. Spiele, bei denen zur Kräftigung des Gedächtnisses Tiernamen wiederholt werden. 3. Spiele, die auf Beobachtung der Gegenstände beruhen, und die dazu bestimmt sind, das Auffassungsvermögen zu stärken. 4. Umstellung von Buchstaben, Zusammenstellen von gleichlautenden Buchstaben und gleichlautenden Buchstabieraufgaben, um das Interesse am Lesen und Buchstabieren zu ver-

stärken. 5. Rechenspiele, Verkaufenspielen, Abschätzung von Distanzen und mathematische Rätselaufgaben als Hilfsmittel für die Arithmetik. 6. Spiele im Sand, Anlage von Höhlen, Landstrassen und Segelbooten, ferner Spiele wie „Folgt dem Führer" („Follow the leader") wegen ihres erziehlichen Wertes für den Geographie-Unterricht. 7. Lebende Bilder aus der Geschichte, Litteratur-Whist und Theateraufführungen als gelegentliche Unterstützung des litterarischen und geschichtlichen Unterrichts. 8. Endlich eine lange Reihe von Spielen, die besonders für Zwecke der Körperbildung geeignet sind — Ballwerfen zur Entwickelung der Hände und Arme, Federspiele (eine Feder wird in der Luft schwebend gehalten), Squat-tag[1]), (Zech) und Wettlauf zur Entwickelung der Brust. Schneegefechte und „The London bridge" (tug-of-war)[2]) zur Ausbildung der Rücken-, der Brust- und der Unterleibsmuskeln und Kreuz-Zech[3]) (cross-tag) zur Übung der Extremitäten. An einigen dieser Spiele beteiligen sich alle Kinder. Solche Spiele werden an kühlen Tagen gespielt. An anderen nehmen nur zwei oder drei Kinder gleichzeitig teil; solche werden an warmen Tagen gespielt. Eine dritte Art der Spiele wird an Geräten gespielt, und dies geschieht gewöhnlich im Schulzimmer. Zu den Resultaten, die diese Schulen erzielt haben, seit diese Spiele definitiv in das Schulprogramm aufgenommen worden sind, rechnen wir: 1. grössere Gewandtheit in der Konversation bei den jüngeren Kindern, 2. ein lebhafteres und sympathischeres soziales Interesse an der Schule, 3. deutliche Zeichen erwachender Intelligenz bei den kleinen Kindern, und 4. geringere Ermüdungssymptome gegen das Ende der Arbeitszeit.

Zu den interessantesten Seiten dieser Untersuchung über die Lieblingsspiele der Kinder gehören die Beobachtungen über die universelle Verbreitung der Auszählreime. Thatsächlich schienen sie keinem der Kinder ganz unbekannt zu sein, und in einzelnen Fällen brachten es die Kinder bis auf 17 dieser Auszählreime bei ihren Spielen. Alles in allem erfahren wir von 183 verschiedenartigen Auszählreimen, aber bis auf 54 erwiesen sie sich

---

[1]) to squat = to stoop, niederkauern. Ein Haschenspiel, bei welchem der Gehaschte schnell niederkauert, um dem Schlage zu entgehen.

[2]) ‚The London bridge', Spiel, bei dem zwei Reihen von Knaben sich feindlich gegenüberstehen. Die Knaben jeder Reihe halten sich an den Händen gefasst. Eine Reihe versucht die andere zu durchbrechen.

[3]) Wer schnell genug die Füsse, Hände oder Finger kreuzt, kann den Schlag nicht bekommen.

als Variationen einiger vielgebrauchter und ins Ohr fallender Reimklingeleien. Der am häufigsten angeführte Auszählreim — von etwa 91% der Kinder — enthält die folgenden sinnlosen und wenig geschmackvollen Worte:

Ena, mena, mina, mo,
Fass den Neger bei den Zehn
Wenn er schreit, lass ihn gehn.
Ena, mena, mina mo.[1])

Der zweitbeliebteste Auszählreim — 86% der Kinder führen ihn an — lautet:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7[2])
Alle guten Kinder kommen in den Himmel.

Diese bedeutungslosen und geheimnisvollen Formeln dienen einem doppelten Zweck bei der Spielthätigkeit des Kindes. 1. Sie bestimmen, wer die unerwünschte Rolle in einem Spiele übernehmen soll — ähnlich wie das Loosauswerfen, nur in der Art der Ausführung abweichend. Um mit den amerikanischen Kindern zu reden: Diese Auszählreime ermöglichen es ihnen zu sagen, wer „es" ist; dieser Gebrauch des „es" ist rein technisch und hat eine bestimmte Bedeutung im Spiel — Vokabularium des Kindes. Das französische synonyme Wort dafür heisst „l'être" und der deutsche Ausdruck lautet: „daran sein", („daraus sein"). 2. Sie werden zum Zweck des Prophezeiens benutzt; einige von ihnen sagen die Lebensdauer des Kindes, andere den Beruf der künftigen Ehemänner, die voraussichtliche Anzahl der Kinder etc. voraus. Bolton nimmt an, diese Auszählreime seien Überbleibsel von Zaubergebräuchen; die gesprochenen Zauberformeln seien ursprünglich angewendet worden, um die Macht der Priester zu verstärken, und die Kinder wiederholten beim Auszählen ihrer Spiele in unschuldiger Unwissenheit die Gebräuche und die Sprüche der Zauberer aus dunklen Zeitaltern.

Auszählreime sind anscheinend ein ganz allgemein wiederkehrendes Charakteristikum der Kinderspiele, und obgleich sie bei der mündlichen Übertragung von einer Kindergeneration zur anderen gelegentlichen Veränderungen unterworfen sind, so muss

---

[1]) Ena, mena, mina, mo,
Catcha nigger by the toe,
If he hollers let him go.
Ena mena, mina, mo.

[2]) all good children go to heaven.
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

es nur wunderbar erscheinen, dass sie sich überhaupt in ihrer Reinheit erhalten konnten. Sie verdanken diese ihre Dauer auch nur einer konservativen Anlage der Kinder, die ebenso ausgesprochen als überraschend ist. In den meisten Angelegenheiten, die ihr Leben betreffen, sind die Kinder Neuerer von der aggressivsten Art, mit gänzlicher Hintansetzung der von der Umgebung überkommenen Traditionen und auferlegten Schranken, aber in allem, was ihre Spielinteressen betrifft, sind sie konservativ bis ins Mark. An den Spielformeln halten sie fest, wie am Evangelium, und niemand ist unzufriedener als die Kinder, wenn man gegen den Kanon der Spiele verstösst. Dieser Beharrlichkeit — dieser Ader jugendlicher Konservativismus ist es zuzuschreiben, dass die Spielinteressen und die Spielthätigkeit des Kindes — sein Spielzeug und seine Spiele — die ältesten Dinge in der Welt sind, die das Kind mittelst seines Spiellebens mit dem Geistesleben der Wilden und Barbaren verbinden.

Bibliographie.

1. Belèze, P. G., Jeux des adolescents. Paris, 1891.
2. Bolton, H. C, The Counting out Rhymes of Children. New-York, 1888.
3. Clark, S. H., Expression in Child Games. Kindergarten Magazine, Chicago, March 1895. Vol. VII.
4. Dorsey, J. O., Games of the Teton Dakota Children. American Anthropologist, New-York, Oct. 1891. Vol. IV.
5. Eastmann, Ch. A., Recollections of the Wild Life. St. Nicholas, New-York, December 1893 and January, February, March and Apr. 1894. Vol. XXI.
6. Ellis, A. C., and Hall (G. St.) A Study of Dolls. Pedagogical Seminary, Worcester, Dec. 1896. Vol. IV.
7. Fletcher, A. C., Glimpses of Child Life among the Dakota tribe of Indians. Journal of American Folk-Lore, Boston, Jul./Sept. 1888. Vol. I.
8. Froebel, F., Mutter- und Koselieder. Berlin, 1878.
9. Gomme, A. B., The Traditional Games of England, Scotland and Ireland. London 1894.
10. Groos, K., Die Spiele der Tiere. Jena, 1896.
11. Hall, G. St., Story of a Sand Pile. Scribner's Magazine, New-York, June 1888. Vol. III.
12. Hughes, J. L., Educational Value of Play. Educational Review, New-York, Nov. 1894 Vol. VIII.
13. Jakob, F. A. L., Deutschlands spielende Jugend. Leipzig, 1883.
14. Johnson, G. E., Education by Plays and Games. Pedagogical Seminary, Worcester, Oct. 1894. Vol. III.

15. Johnson, G. E., Play in Education. Northwestern Monthly, Lincoln, Jul. 1897. Vol. VIII.
16. Meier, E., Deutsche Kinderreime und Kinderspiele aus Schwaben. Tübingen, 1851.
17. Newell, W. W., Games and Songs of American Children, New-York, 1894.
18. Seguin, E., Report of Education (at the Vienna Universal Exposition). Milwaukee, 1880.
19. Sisson, G., Children's Games in the Kindergarten and the Home. Northwestern Monthly, Lincoln, Jul. 1897. Vol. VIII.
20. Sisson, G., Children's Plays, Studies in Education, Stanford University, 1896/97.
21. Sully, J., Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig, 1897.
22. Tylor, E. B., The History of Games Fortnightly Review, London, May 1879 Vol. XXV.
23. Wiggin, K D., Children's Rights Boston, 1896.

IV. Der soziale Inhalt des Schulunterrichts.

a. Gesang.

Neben den Gefährten und dem Spiel erweisen sich die in den Schulen betriebenen Studien nach Form und Inhalt als sehr geeignet und von weittragender Bedeutung für die Kräftigung des sozialen Bewusstseins. Vielleicht ist es vor allem der Gesangunterricht, der nach seiner Eigentümlichkeit und seinem Einfluss als ein höchst wichtiger Faktor in dieser Beziehung angesehen werden kann. Um die durch diesen Unterricht auf die Kinder hervorgebrachten Einwirkungen festzustellen, wurde die folgende Probefrage in Form einer Sprach-(Aufsatz-)stunde 1000 Knaben und Mädchen zwischen 7 und 16 Jahren — alles in allem 2000 Kindern — vorgelegt: „Welches Lied magst du am liebsten, und weshalb magst du es am liebsten?“ 2. Welche anderen Lieder magst du, und weshalb magst du sie?“ Die Antworten auf diese Fragen wurden in den Elementarschulen von Massachusetts gesammelt und durch Miss Fanny B. Gates aus West-Springfield, die später eine Arbeit über die musikalische Bethätigung amerikanischer Kinder veröffentlichen will, verglichen. Ich möchte es an dieser Stelle aussprechen, wie sehr ich Miss Gates inbezug auf diesen Teil meiner Untersuchung über die Entwickelung des sozialen Bewusstseins der Kinder zu Dank verpflichtet bin.

Indem ich zuerst die Lieblingslieder oder Lieder erster Wahl aus meiner Liste von vielen Hunderten von Liedern herausgriff,

habe ich sie unter die folgenden Rubriken gebracht: 1. Gesellige Lieder; sie umfassen: Volkslieder, häusliche Lieder, Negerlieder, Schul- und Liebeslieder. 2. Religiöse Lieder; sie umfassen Kirchenlieder, Sonntagsschullieder, Weihnachtslieder. 3. Nationale Lieder; sie umfassen patriotische und Kriegslieder. 4. Strassenlieder und 5. verschiedenartige Lieder, zu denen Opern, Meereslieder und andere, von den Kindern nur selten angeführte Formen der musikalischen Komposition gehören. Von den 2000 befragten Kindern haben nur vier überhaupt keine Auswahl getroffen; zwei Knaben unterliessen es, weil sie nicht singen könnten und kein Lieblingslied hätten, und zwei Mädchen trafen keine Wahl, weil sie zu viele Lieblingslieder hätten.

Unter den geselligen Liedern sind die beiden grössten Unterabteilungen: Haus- und Schullieder. Die Hauslieder der siebenjährigen Kinder sind Kose- und Kinderlieder. 22% der Mädchen und 12% der Knaben von sieben Jahren treffen diese Wahl. Das Maximum der Wahl von häuslichen Liedern wird mit dem elften Jahre erreicht; zu dieser Zeit wählen 18% der Mädchen und 15% der Knaben häusliche Lieder als Lieblingslieder. „Home, sweet home", wird unter den Hausliedern am häufigsten gewählt; Schullieder fangen mit 43% beider Geschlechter im siebenten Jahre an und sinken mit dem sechzehnten Jahre auf 2% der Mädchen und 5% der Knaben herab. 19% der 2000 Kinder wählen Schullieder als Lieblingslieder. Es erwies sich als unmöglich, das beliebteste Schullied heraus zu finden, da lokale Bedingungen die Auswahl stark beeinflusst hatten. Im Allgemeinen behandelten die Schullieder die Natur, den Frühling, Vögel, Insekten und Blumen. Einigen der Kinder waren die Fragen unmittelbar nach Weihnachten vorgelegt worden, und viele der jüngeren Kinder nannten daher als Lieblingslieder Weihnachtslieder, die sie in der Schule gelernt hatten. Schullieder figurieren übrigens nicht häufig unter den Lieblingsliedern der älteren Kinder; mehr als die Hälfte der 19%, die diese Wahl treffen, sind unter zehn Jahre alt.

Negermelodien werden beinahe doppelt so häufig von Knaben als von Mädchen gewählt; das Interesse an solchen Liedern wächst mit zunehmenden Jahren.

Religiöse Lieder werden zuerst von 7 jährigen Kindern und zwar von 16 % der Mädchen und ebensoviel Prozent der Knaben genannt; 27 % der 16 jährigen Mädchen und 21 % der gleich-

altrigen Knaben ziehen sie anderen Liedern vor. Die Zahl derer, die sie bevorzugen, nimmt beständig zu, und die Mädchen überwiegen zu jeder Zeit. „Nearer my God to Thee“ („Näher, mein Gott zu Dir“) steht unter den religiösen Liedern obenan, „Holy City“ folgt zu zweit, „Jesus, Lover of my Soul“ zu dritt. Die Gruppe der Kinder, welche religiöse Lieder wählen, umfasst solche, die sehr gute Musik gehört haben. „Ave Maria“ und die „Palms“ wurden oft von den Mädchen bevorzugt, während die Knaben oft den „Messias“ wählten.

Patriotische und Kriegslieder figurieren vielfach in der Auswahl beider Geschlechter. Sie werden zuerst von Kindern von 7 Jahren angeführt mit 13 % der Mädchen und 18 % der Knaben. Das Maximum der Mädchen wird mit 12 Jahren mit 29 % erreicht, und das der Knaben mit 40 % zwischen 9 und 11 Jahren. Alles in allem genommen, wählen 20 % der Mädchen und 35 % der Knaben nationale Lieder, „America“ ist das beliebteste nationale Lied, das von 14 % der Mädchen und 20 % der Knaben angeführt wird. „The Star spangled Banner“ steht zu zweit, und oft wird die „Marseillaise“ gewählt. Unter den Kriegsliedern stehen „Jankee Doodle“ und „Marching through Georgia“ obenan.

Strassenlieder werden zuerst von 7 jährigen Mädchen erwähnt mit 3 %, erreichen ihr Maximum bei den 14 jährigen mit 16 %, und sinken bei den 16 jährigen bis auf 4 % herunter. Bei den Knaben beginnen sie mit sieben Jahren mit 5 %, erreichen bei den 12, 13 und 14 jährigen 14 %, bei den 15 jährigen 18 % und sinken bei den 16 jährigen auf 7 % herunter. Durchweg zeigen die Knaben eine stärkere Vorliebe für Strassenlieder als die Mädchen. Zu den „gemischten Liedern“ wurden alle Lieder, die nicht zu den obengenannten 4 Rubriken gehörten, gezählt. Opern-Musik und Meereslieder stehen voran. Die am häufigsten gewählten Opern sind: „Wilhelm Tell“, „Robin Hood“ und „Jack and the Beanstalk“; „Anchored“ war das Lieblingslied unter denen, die der See galten.

Die Kinder wurden auch befragt, weshalb sie gewisse Lieder vorzögen. 19 % der Mädchen sagten, weil sie nett oder hübsch seien, 20 %, weil sie die Musik oder die Melodie liebten, 15 % sagten, sie möchten sie gern wegen der durch sie hervorgerufenen Vorstellungsverbindungen; 11 %: weil sie den Text der Lieder gern hätten; 10 %: weil das Lied patriotisch sei; 3 %: weil es religiös sei, und die Übrigen: weil es lebhaft oder traurig sei. Diese

beiden letzten Gründe werden ungefähr von der gleichen Anzahl angegeben. Von den Knaben sagen 16 %: weil sie hübsch oder nett seien; 16%: weil sie die Musik oder die Melodie liebten; 13%: wegen der durch sie hervorgerufenen Vorstellungsverbindungen; 5 %: weil sie den Text der Lieder gern hätten; 18 %: weil es patriotische Lieder seien; 3 %: weil sie religiös seien; 10 %: weil sie lebhaft, und 1 %: weil sie traurig seien. „Nett" oder „hübsch" erreicht sein Maximum bei den Achtjährigen mit 44 % der Mädchen und 33 % der Knaben, und dieser Grund tritt immer seltener auf, so dass er mit 16 Jahren nur noch von 4 % der Mädchen und 6 % der Knaben angeführt wird. „Ich mag die Musik oder die Melodie" beginnt mit 7 Jahren mit 6 % der Mädchen und 10 % der Knaben und steigert sich bis zu 29 % der Mädchen und 20 % der Knaben von 16 Jahren. „Soziale Ideenassoziationen" erreichen ihren Höhepunkt bei den 13 jährigen Knaben mit 19 % und bei den 16 jährigen Mädchen mit 15 %. Patriotische Gründe werden am häufigsten von 12 jährigen Mädchen angeführt — 19 % und von den Knaben zwischen 11 und 15 Jahren — 26 %. „Ich mag das Lied, weil es traurig ist," wird am häufigsten von 14 jährigen Mädchen gesagt — 12 % — und von 12 jährigen Knaben — 6 %. „Ich mag es, weil es munter ist", von 11 jährigen Mädchen — 8 % — und von 15 jährigen Knaben — 9 %. Religiöse Gründe werden am häufigsten von 13 jährigen Mädchen angeführt — 9 % — und von 15 jährigen Knaben — 4 %.

Es wurde den Kindern leichter, die Namen ihrer Lieblingslieder anzugeben als den Grund ihrer Vorliebe. Ein sechszehnjähriger Knabe giebt dieser Schwierigkeit bezeichnenden Ausdruck: „Ich mag am liebsten: „Ich weiss, dass mein Erlöser lebt" aus Händels Messias. Die Harmonie dieses Liedes ist grossartig, und wenn es von einem ausgezeichneten Sopran gesungen wird, läuft mir ein eiskalter Schauer über den Rücken." Gurney sagt in diesem Zusammenhange: „Fragst du jemanden, was er von einem schönen Gebäude hält, so wird er dir einen ausreichenden Grund für seine Bewunderung angeben, aber überrasche ihn beim Pfeifen einer Mozartschen Melodie und frage ihn, weshalb sie ihm gefällt, so wird er sagen: „weil sie hübsch ist" und dich für einen Narren halten, weil du solche Fragen stellst." (7) Dies scheint die Ansicht von ungefähr 20% dieser 2000 Schulkinder gewesen zu sein. Was „hübsch" bedeutet, ist allerdings nicht immer leicht zu bestimmen — vielleicht soll es heissen, dass die Musik gefällig ist.

Dieser Grund wird, wie schon erwähnt, weniger häufig angeführt in dem Masse als die Kinder älter werden, und er wird häufiger von den Mädchen als von den Knaben angegeben. Text und Musik gehören beide zu dominierenden Gründen für diese Knaben und Mädchen, obgleich der Text hinter der Musik zurücksteht. Ein Mädchen von 16 Jahren wählt die „Palms" wegen „der Tiefe der Musik und des religösen Gefühls." Ein Knabe von 13 Jahren wählt „Home, Sweet Home", weil es eine süsse Melodie hat und mich dazu anregt, die Musik mehr zu lieben." Viele von den Kindern, welche „Anchored" wählten, sagten, sie thäten dies, weil ihnen Text und Musik so gut zusammen zu stimmen schienen. Die meisten von denen, die Negermelodien wählten, begründeten ihre Vorliebe mit der Lieblichkeit der Melodie.

Das Gefühl für den Rhythmus ist bei dem Kinde wie bei den Wilden stark ausgeprägt, und der enge Zusammenhang zwischen Rhythmus und Bewegung lässt uns an die Verbindung zwischen Musik und Tanz denken. Beobachte ein Kind, wenn es einer Musikaufführung zuhört, und du wirst sehen, dass die Freude an der Musik oft durch rhythmische Bewegung des Körpers erhöht wird. Die Einwirkung derartiger Bewegungen auf das Nervensystem muss im Laufe der Jahrhunderte dahin geführt haben, die Stärke der betreffenden Empfindungen zu steigern. Aber Bewegung und Antrieb zur Bewegung begründen die Freude an der Melodie noch nicht ausreichend. Um sich eine Weise ins Gedächtnis zurückzurufen, muss uns zuerst der Rhythmus wieder lebendig werden, und dann wird die Melodie folgen. Nicht durch die Töne ist das Menschengeschlecht zur Musik gekommen, sondern durch die Vermittlung rhythmischer Impulse ist es zu den Tönen gelangt.

Die Assoziation spielt eine bedeutende Rolle unter den Gründen, mit denen die Kinder ihre Vorliebe für dieses oder jenes Lied motivieren. „Mein Lieblingslied ist der »Swannee River«", schreibt ein sechzehnjähriges Mädchen, „weil ich dort gelebt habe und das Lied so oft von den Negern habe singen hören". Ein Mädchen, welches das „Whip-poor-will-Lied" am liebsten hat, sagt, dass es ihm angenehme Erinnerungen an das Landleben erwecke, und ein Knabe hat das Lied vom „Shepherd of the Valley" gern, weil es ihn an die Bergheimat seiner Kinderzeit und die Schafherde, die er an den Abhängen zu sehen pflegte, gemahnt. Einige Kinder haben eine Vorliebe für Lieder, in

denen Vögel vorkommen, weil sie sagen, dass solche Lieder ihnen die Vögel und ihre Art zu singen ins Gedächtnis zurückrufen. Ein Knabe von 7 Jahren sagt: „Ich liebe „Jingle Bells", („Glockengeklingel") weil es mir immer vorkommt, als hörte ich die Glocken klingen, wenn es gesungen wird".

Auch Assoziationen, die sich auf den Geruch beziehen, figurieren unter den Gründen. Ein Knabe von zwölf Jahren sagt: „Ich mag am liebsten das „Lied von den Pansies" (Dreifaltigkeitsblume, eine Art Veilchen) weil ich den Geruch der Pansies mag, und es mir vorkommt, als könnte ich sie riechen, wenn ich das Lied höre." Einige Kinder mögen am liebsten Flusslieder, weil es ihnen Freude macht, fliessendes Wasser zu beobachten. Auch historische Assoziationen nehmen eine bedeutende Stelle unter den Gründen ein, die zur Vorliebe für dieses oder jenes Lied führen. Wie Chorley bemerkt, denkt niemand beim Gesang von: „Eine feste Burg" oder der Marseillaise daran, dass er eine Psalmenmelodie oder einen Marsch hört, sondern augenblicklich assoziiert sich ihm das eine Lied mit Luther, das andere mit der französischen Revolution. John Burroughs, der beste amerikanische Interpret des Vogellebens, sagt, dass die Vorliebe für Vogellieder ganz auf Assoziation beruhe; dass dass kleine Liedchen des ersten Finken im Frühling oder der Ruf der ersten Feldlerche musikalisch nichts für uns zu bedeuten habe, wenn wir mit diesen Tönen nicht Vorstellungen verbinden. (3)

Die Schlüsse, die sich versuchsweise aus dieser Untersuchung ziehen lassen, können kurz dahin zusammengefasst werden:

1. Soziale Erwägungen und soziale Beeinflussungen sind häufig massgebend für die Wahl der Lieblingslieder der Schulkinder.

2. Das am stärksten hervortretende Interesse der Kinder gilt den nationalen (patriotischen) Liedern. Dies Interesse wächst mit den Jahren und ist bei den Knaben stets lebhafter als bei den Mädchen.

3. Das Interesse an religiöser Musik wächst mit zunehmendem Alter und ist bei den Mädchen stets stärker als bei den Knaben.

4. Das Interesse an Haus- und Schulliedern, das bei den Mädchen stets stärker als bei den Knaben ist, nimmt mit den Jahren ab.

5. Die Freude an der Melodie, die Liebe zum Rhythmus ist ein sehr massgebender Faktor für die Auswahl der Kinder auf musikalischem Gebiet.

6. Volkslieder wirken sehr stark auf junge Kinder und sollten allgemeiner in den Musikunterricht der Elementarschulen aufgenommen werden.

b. Geschichte.

Worauf beruht der Glaube eines Kindes an ein historisches Faktum, und worin besteht der Einfluss, den der Geschichtsunterricht in sozialer Beziehung ausübt? Um sich über diese Fragen Klarheit zu verschaffen, zog man 2666 Schulkinder aus Massachusetts, im Alter von 8 bis 16 Jahren, heran. Als Probefrage schlug Professor Mary Sheldon Barnes (2) von der Stanford-Universität Folgendes vor: „Sage, weshalb du glaubst, dass einmal ein Mann namens George Washington gelebt hat?"

17 % aller befragten Kinder gründeten ihren Glauben auf Hörensagen, — jemand habe ihnen gesagt, dass ein Mann namens George Washington gelebt habe, und so glaubten sie es. Auf Hörensagen berufen sich vorzüglich die jüngeren Kinder, und dieser Grund wird mit zunehmenden Jahren seltener angeführt. Die Erzählung aus der Kinderstube hat zweifellos viel mit der frühesten Geschichtskunde der Kinder zu thun und bildet die Grundlage der meisten Antworten über das Hörensagen. Unter den Personen, auf die sie sich berufen, steht die Mutter obenan bei 55 % von denen, die eine spezielle Autorität anführen; der Vater wird von 20 % genannt, der Lehrer von 5 %, und andere Autoritäten — Onkel, Tanten, Grosseltern — von 20 %.

Auf der Lektüre im allgemeinen fusst die Überzeugung von 18% der Kinder. Sie hatten das Faktum in einem Buch oder in einer Schrift gelesen. Dieser Grund wird, wie das Hörensagen, mit zunehmenden Jahren weniger häufig angeführt, obgleich die Abnahme weniger bemerkbar ist; die Mädchen gründen ihren Glauben häufiger auf Lektüre als die Knaben. 30% der Kinder berufen sich auf die Geschichte als Grund für ihre Annahme. Dies geschieht am seltensten von Seiten der Achtjährigen — weniger als 10% — und am häufigsten von Seiten der Sechzehnjährigen — mehr als 40% der Kinder. 17% der Kinder gründen ihren Glauben auf eine sichtbare Verbindung mit der Vergangenheit — eine Reliquie, ein Bild, einen Geburts- oder Gedenktag. Ein Knabe von 9 Jahren sagt: „Ich glaube ganz bestimmt, dass George Washington gelebt hat, und glaube es aus vielen Gründen! Ein Grund ist der, dass ich so viele Bilder von

ihm gesehen habe. Ich glaube nicht, dass irgend jemand ein so schönes Gesicht malen konnte, ohne ein Vorbild dafür gehabt zu haben." Dieser Grund wird am häufigsten von jüngeren Kindern angeführt und zeigt den Nutzen der Bilder und Reliquien und weist auf die hohe Bedeutung der Museen als eines Faktors der geschichtlichen Belehrung hin. Auch die Gedenkfeiern spielen bei den jüngeren Kindern eine grosse Rolle. Ein Mädchen von zehn Jahren sagt: „Ich glaube, dass einmal ein Mann namens George Washington gelebt hat, weil wir seinen Geburtstag feiern." 17% der Kinder konstruieren sich die Existenz George Washingtons mit Hülfe der Logik: „Er war Präsident der vereinigten Staaten, deshalb muss er gelebt haben." „Er befehligte die Truppen während des Unabhängigkeitskrieges, deshalb muss er gelebt haben." „Er hielt eine Abschiedsrede und muss also gelebt haben, denn sonst hätte er sie nicht halten können." Es sind hauptsächlich ältere Kinder, und zwar vorzugsweise Knaben, die sich auf diese Logik berufen.

Eine zweite Probefrage etwas abweichender Art, die jedoch denselben allgemeinen Zweck verfolgte, wurde 1546 Schulkindern aus Massachusetts im Alter von 8 bis 16 Jahren vorgelegt. Die Kinder wurden aufgefordert, irgend ein Ereignis zu nennen, das vor ihrer Geburt stattgefunden hatte, und das sie für wahr hielten, und zu sagen, woher sie wüssten, dass es wahr sei. — Das Hörensagen stand obenan auf der Liste der angeführten Gründe mit mehr als 33⅓%. Im Alter von acht Jahren beriefen sich 52% der Knaben und 68% der Mädchen auf Hörensagen, mit zwölf Jahren 28% beider Geschlechter, und mit sechzehn Jahren 5% der Knaben und 7% der Mädchen. Wie bei der ersten ihnen vorgelegten Frage wurden die Kinderstuben-Erzählung und die Mutter meistens als Quellen ihres Glaubens an das Ereignis zitiert, und der Glaube an die Aussagen der Eltern und nahen Verwandten ist eines der charakteristischen Merkmale der frühen Jahre der Kindheit. Die Kinder fanden es manchmal schwer, diesen Glauben in angemessener Form auszudrücken.

Allgemeine Lektüre wird nicht so oft angeführt, wie bei der anderen Probefrage, nur von 10% der Kinder. Das meistzitierte Buch ist die Bibel, und die realistische Wiedergabe gewisser wohlbekannter Ereignisse der heiligen Schrift wird durch die folgenden Zeilen eines elfjährigen Jungen vom Lande illustriert: „Es war einmal eine grosse Flut, ehe ich geboren wurde, und es gab einen

Mann mit einem grossen Floss, und er war auf einem grossen Hügel und hatte einige Tauben und einige Krähen. Und er schickte eine Taube aus, und die Taube kam zurück mit etwas in ihrem Schnabel. Und dann schickte er eine Krähe aus, und die Krähe kam nicht zurück; da wusste er, dass das Wasser gesunken war."[1]) Auch die Geschichte wird in dieser Versuchsreihe weniger häufig als Grundlage des Glaubens an ein historisches Faktum angeführt; ungefähr von 21% der Kinder. Hingegen finden wir in diesen Antworten Beweise, die einen sichtbaren Zusammenhang mit der Vergangenheit haben, häufiger angeführt. Der Bürgerkrieg steht unter den Ereignissen in erster Linie, und Soldaten, Blaujacken, Musketen, Denkmäler und Decoration-Day[2]) werden als Beweise angeführt. Ein neunjähriger Knabe sagt: „Ich weiss, dass ein Bürgerkrieg war, denn meinem Vater wurden die Finger abgehackt, und er verlor ein Auge. Ich weiss, dass es wahr ist, denn er hat nur ein Auge und hat nicht alle seine Finger." Ein anderer kleiner Bursche desselben Alters sagt: „Ich glaube, dass ein Krieg war, weil mein Grossvater dabei war. Die kleine Zehe ist ihm abgeschossen worden, und er bekommt alle 3 Monate Pension." Das fehlende Auge, der Verlust der Finger, die Zehe, die vierteljährige Pension stellen für diese Kinder eine sichtbare Verbindung mit einem grossen Ereignis her. Ähnliche Beweiskraft haben für die Kinder die Aussagen von Augenzeugen. Irgend ein Bekannter nahm an einem grossen Ereignis teil, und der persönliche Bericht des Teilnehmers gilt als ein Beweis, dem man nicht widersprechen kann. 12% der Kinder begründen ihren Glauben an das von ihnen genannte Ereignis mit Hülfe der Logik.

Die beiden Untersuchungen, zusammengenommen, scheinen zu erweisen, dass Schulkinder fünf allgemeine Arten von Beweisgründen haben, auf die sie ihren Glauben an historische Thatsachen stützen, und dass diese Beweise bestimmten Perioden ihrer intellektuellen Entwickelung angehören. Kurz zusammengefasst, lauten diese Beweise:

1. Das Hörensagen, der Beweis, der in den frühesten Jahren des kindlichen Schullebens am häufigsten angeführt wird. Er

---

[1]) Die orthographischen Fehler des Originals lassen sich leider nicht nachbilden.

[2]) Der 31. Mai, der Tag, an dem Gedächtnis-Gottesdienste für die im Bürgerkrieg gefallenen Soldaten abgehalten und ihre Gräber geschmückt werden.

scheint auf eine Sehnsucht nach historischem Wissen hinzudeuten, das dramatisch, interessant, auf das eigene Leben des Kindes bezüglich sein muss, aber nur in losem Zusammenhang mit Zeit und Ort steht.

2. Die allgemeine Lektüre, deren Einfluss sich nicht während der ersten Schulzeit des Kindes bemerkbar macht, sondern erst wenn das Kind die Wortformen beherrschen gelernt hat. Wie bei dem Hörensagen ist der Sinn für die Zeit schwach entwickelt.

3. Die Geschichte. In dem Leben des Kindes wie in dem des Wilden kommt eine Zeit, in der ihm der Wert eines wahrheitsgemässen Berichtes aufgeht. Das Buch gilt als ein Aufbewahrungsort wahrheitsgemässer Berichte. Dieser Zeitpunkt tritt jedoch erst ein, wenn das Kind eine grosse Menge einzelner zusammenhangsloser historischer Thatsachen in sich aufgenommen hat.

4. Reliquien, Andenken und Jahrestage. Diese stellen, wie schon gesagt, eine lebendige Verbindung mit der Vergangenheit her und geben derselben das Gepräge der Wirklichkeit. Lokale historische Erinnerungen geben für das Kindergemüt einige der besten Beweise für die Wahrhaftigkeit historischer Begebenheiten ab.

5. Logik. Nachdem das Kind die Fähigkeit zu schliessen erlangt hat, hat es Schätzung für die Bedeutung von Ursache und Wirkung gewonnen, und dies Vermögen bildet vom Alter von 13 Jahren an eine wesentliche Grundlage des Glaubens an die Haupt-Thatsachen der Geschichte.

c. Geographie.

In der Absicht, den Charakter und die Gründe des Interesses der Kinder an der Geographie festzustellen, wurde die folgende Probefrage 4057 Knaben und Mädchen zwischen 8 und 16 Jahren vorgelegt: „Wenn du reisen könntest — wenn du den Ort besuchen könntest, den du am liebsten sehen möchtest — sage, wohin du gehen und weshalb du gerade diesen Ort aufsuchen würdest.“ Die angegebenen Orte sind in der folgenden Tabelle angeführt:

	Knaben	Mädchen	Gesamtzahl
Gesamtzahl der befragten Kinder:	**2055**	**2002**	**4057**
I. Grössere und kleinere Städte . . .	**920**	**958**	**1878**
1. Boston	150	135	285
2. Andere Städte in Massachusetts . . .	181	179	360
3. New York	193	162	355
4. Washington	103	96	199

	Knaben	Mädchen	Gesamtzahl
5. Andere Städte in den Vereinigten Staaten	133	197	330
6. London	38	34	72
7. Paris	48	82	130
8. Rom	45	43	88
9. Andere ausseramerikanische Städte	39	30	69
II. Staaten und Länder	**672**	**731**	**1403**
1. Californien	76	77	153
2. Florida	56	58	114
3. Andere Staaten in den Vereinigten Staaten	141	131	272
4. Canada	43	53	96
5. England	18	22	40
6. China und Japan	42	36	78
III. Naturwunder	**108**	**65**	**173**
1. Der Niagara-Fall	27	26	53
2. Der Yellowstone-National-Park	57	20	77
3. Andere Naturwunder	24	19	43
IV. Struktur-Formen. (Berge, See etc.)	**108**	**90**	**198**

Bei genauer Durchsicht scheint diese Tabelle darauf hinzudeuten, dass, soweit die hier befragten Schulkinder in Betracht kommen, das Interesse der Kinder mehr lokaler Art ist, als in die Ferne geht, dass das Interesse an Städten bei den Mädchen etwas stärker als bei den Knaben vertreten ist, und dass die darauf bezügliche Kurve vom neunten zum sechzehnten Jahre beständig abnimmt. Möglich, dass die Resultate etwas durch die Wahl des Wortes „Ort" beeinflusst worden sind, ein Wort, das sich dem Kinde gewöhnlich mit dem Begriff der Stadt verknüpft; mehr aber hat ohne Zweifel die Thatsache dazu beigetragen, dass das Wort „Stadt" etwas Konkretes, eine kleinere und bestimmtere geographische Einheit darstellt und somit dem Kinde leichter fasslich ist. Die schriftlichen Antworten wiesen leise Spuren des Einflusses auf, den der tägliche Schulunterricht ausübt, aber in weit geringerem Masse, als zu erwarten stand. Der Wert derartiger Feststellungen vermindert sich naturgemäss in dem Masse, als der Einfluss der Schulstube das Interesse des Kindes direkt modifiziert oder ihm momentan seinen Inhalt giebt.

Der Wunsch, Staaten und Länder kennen zu lernen, wächst beständig mit dem Alter des Kindes, und mit Ausnahme der acht- und zwölfjährigen ist dies Verlangen bei den Mädchen lebhafter als bei den Knaben. In den Antworten auf diese Probefragen trat der Wunsch, Canada und England zu sehen, häufiger als irgend ein anderer auf, vermutlich, weil viele der Kinder

französisch-kanadischen Ursprungs sind. Von fremden Städten scheint Paris obenan zu stehen, obgleich auch London und Rom oft erwähnt werden.

Der Einfluss der Struktur-Formen ist unbedeutend; ungefähr $^1/_{20}$ % der Kinder wählt die Berge, interessante Formationen u. s. w., und in dieser Zahl sind die Kinder, die „das Land" wählen, mitenthalten, dessen Hauptreiz darin besteht, dass man dort von jedem Zwange befreit ist. Höchstwahrscheinlich würden Naturwunder wie der Niagarafall, die Mammuthshöhle u. s. w. viel häufiger genannt werden, wenn man ihnen in den Schulen die gebührende Beachtung schenkte.

Der Wunsch, Californien und Florida aufzusuchen, der bei einigen Schülern stark hervortritt und von 263 Kindern ausgesprochen wird, ist zweifellos durch das rauhe Klima Neu-Englands hervorgerufen. Die Antworten sprechen von diesen Staaten „die nicht ein so rauhes Klima haben als das unserer Gegend", als von Ländern, „in denen man gern den kalten Winter zubringen würde, wo wir viele der hier häufig auftretenden Krankheiten loswerden könnten" u. s. w.

Von höherem pädagogischem Werte jedoch als die Angabe der Orte sind die Gründe, welche die Kinder für ihr Interesse an den verschiedenen Orten anführen.

Diese Gründe finden sich in der folgenden Tabelle aufgezählt:

	Knaben	Mädchen	Gesamtzahl
I. Soziale und allgemein menschliche Gründe	**856**	**973**	**1829**
1. Orte von historischem Interesse zu sehen	291	321	612
2. Freunde und Verwandte zu besuchen	247	351	598
3. Reisen zu machen und Abenteuer zu erleben	165	153	318
4. Die Sitten und Gebräuche des Volkes kennen zu lernen	106	85	191
5. Seinen Geburtsort zu besuchen	47	63	110
II. Religiöse Gründe	**23**	**23**	**46**
III. Ästhetische Gründe	**316**	**335**	**651**
1. Sich an der landschaftlichen Schönheit zu erfreuen	260	257	517
2. Kunstwerke zu sehen	56	78	134
IV. Physische Gründe: Klima, Bewegung, Boden u. s. w.	289	256	545

Die Gründe, die wir als „soziale und allgemein menschliche" bezeichnet haben, beeinflussen beinahe die Hälfte der Kinder;

dies gilt besonders für die Mädchen, von denen 60 % mit 9 Jahren diese Gründe als ausschlaggebend für ihre Wahl anführen. Wenn wir die Analyse noch weiter verfolgen, so finden wir den Wunsch, Freunde und Verwandte zu besuchen, als ein Hauptmotiv; hier gehen wieder die Mädchen den Knaben voran; besonders die 9 und 10 jährigen. Von diesem Alter an, in dem 80 % der Mädchen diesen Grund anführen, nimmt die Kurve bei Knaben und Mädchen mit zunehmenden Jahren beständig ab. Reisen und Abenteuer werden von 318 Kindern angeführt, aber der Wunsch, „den grauen Bären zu jagen" und „Indianer zu töten", tritt nicht häufig auf.

Das historische Interesse nimmt bei Knaben und Mädchen ungefähr in gleichem Masse zu. Es sind Orte und Gegenstände von historischem Interesse in Amerika, die die Kinder zu sehen wünschen. Viele dieser Orte stehen in Zusammenhang mit dem Unabhängigkeits- und dem Bürgerkriege, oder es sind Monumente und Erinnerungszeichen, die errichtet sind, um die Thaten irgend eines Kriegers zu ehren.

Allgemein menschliche Interessen machen sich bei unseren Knaben und Mädchen in hohem Masse geltend; sie möchten mit den Sitten, den Gewohnheiten, der Tracht des Volkes bekannt werden; sie möchten sehen, was es thut und treibt, was es isst u. s. w. Die Knaben nehmen ein besonders lebhaftes Interesse an den Handelsbestrebungen anderer Völker; sie interessieren sich auch ausserordentlich für Leben und Bewegung — sie möchten „die Kämpfe auf Cuba" sehen.

Die Mädchen überwiegen in der Zahl derer, die fremde Länder zu sehen wünschen, um dort die Sprache zu studieren. Das religiöse Interesse scheint gering; nur 46 drücken einen Wunsch aus, der religiös genannt werden kann, und nur 14 möchten das heilige Land sehen.

Es scheint eine höchst erfreuliche Thatsache, dass volle 17 % in ihrer Wahl durch die Liebe zum Schönen in Natur und Kunst beeinflusst werden; dies ästhetische Interesse, das allerdings bei den Knaben weniger stark als bei den Mädchen entwickelt ist, ist zweifellos der veränderten Methode unseres Zeichenunterrichtes zuzuschreiben, der zufolge Linien und Winkel der Schönheit und Zweckmässigkeit untergeordnet worden sind. Die Kurve beginnt mit 0 im Alter von 7 Jahren und erreicht, beständig steigend,

mit 17 Jahren 26 %; der Wunsch tritt bei 8, 10, 13, 14, 16jährigen Mädchen stärker auf als bei Knaben gleichen Alters.

Der wichtigste Schluss vielleicht, der aus dieser eingehenden Untersuchung abzuleiten ist, ist die Konstatierung eines tiefgewurzelten Interesses an sozialen und menschlichen Beziehungen. Dass das Kind sich für den Menschen interessiert, für seine bestimmten physischen, geistigen und moralischen Eigentümlichkeiten, für seine Geschichte, von ihren primitiven Anfängen bis zu den gegenwärtigen Zuständen, für seine sozialen und religiösen Gebräuche, für die Sprache, die er spricht, die Beschäftigungen, denen er obliegt — dies wird in vollem Masse durch die geographischen Interessen, welche die 4057 Schulkinder an den Tag legten, bezeugt. Professor Ratzel (4) trifft den Kern der Sache, wenn er allen menschlichen Fortschritt — Wachstum an Intelligenz und Kultur — mit dem Aufschiessen einer Pflanze vergleicht. Wie hoch sie sich auch erhebt, ihr Stamm bleibt mit der Erde verbunden. Es wird immer im Wesen des Menschen liegen, sich in besonders hohem Masse von geographischen Gesichtspunkten leiten zu lassen, denn wie sehr sich unsere Natur auch ändern möge, unser Fuss bleibt immer auf dem Boden haften.

Die Herbart'sche Pädagogik konnte dem Erziehungswerke keinen hervorragenderen Dienst leisten als durch die Emphase, mit der sie das Studium der Hauptepochen des Fortschrittes des Menschengeschlechts (kulturhistorische Stufen) und die Anpassung eines derartig ausgewählten Unterrichtsstoffs an die Entwicklungsstadien des Kindes betonte. Die natürlichen Interessen und Instinkte, die bei Kindern so stark ausgeprägt sind, dürfen bei der Auswahl des geographischen Stoffes nicht übersehen werden. Das Interesse eines Kindes an den Kindern anderer Länder ist von Grund aus naturgemäss und gesund, und wenn die bestmöglichen Resultate im Geographie-Unterricht erzielt werden sollen, muss diese Seite der Arbeit mit grösserem Nachdruck behandelt werden. Der Erfolg eines solchen Verfahrens ist in denjenigen Schulen deutlich erkennbar, welche die parallele Entwickelung des Kindes und des Menschengeschlechtes anerkennen.

Die Lehrweise von Miss Harriet M. Scott, die früher mit dem Verfasser an der gleichen Erziehungsarbeit beteiligt war, und die Schriften, die sie veröffentlicht hat, können als ein Typus dieser Art des Geographie-Unterrichts in Amerika angeführt werden. Von einer gewissen Periode der Entwickelung des Menschen-

geschlechts ausgehend, zerlegt sie dieselbe nach und nach in alle ihre verschiedenen, unter einander zusammenhängenden Thätigkeiten — industrielle, künstlerische, wissenschaftliche, mathematische, politische, soziale, religiöse — und fasst sie dann auf Grund eines Vergleichs mit anderen Perioden wieder als Einheit zusammen in ihrer fundamentalen ethischen Bedeutung. Diese zu einer Einheit zusammengefassten Thätigkeiten bilden, im Zusammenhang mit den dazu gehörigen Einzelheiten, den Unterrichtsstoff für einen Kursus. (Klasse 5.)

Noch zwei weitere pädagogische Winke entnehmen wir dieser Untersuchung. Es ist für den Geographie-Unterricht von Wert, lokale Industrien zu berücksichtigen, falls die Knaben für die kommerzielle Seite der Geographie Interesse haben. Welche Waren verfertigt werden, wie man sie transportiert, wohin sie gehen, welche Einfuhr aus den Ländern, in die sie gehen, stattfindet — diese Fragen scheinen für Knaben von grossem und dauerndem Interesse zu sein. Ein derartiger Geographie-Unterricht bahnt sich soeben seinen Weg in die Schulen Amerikas unter der Führung von Professor Alex E. Frye, dem unser Land die ersten wirklich wissenschaftlichen Leitfäden der Geographie, (3) die auf das Verständnis der Kinder in den Elementarschulen berechnet sind, verdankt. Zweitens können wir die Ereignisse der Gegenwart im Unterricht noch besser verwerten als bisher. Der geeignete Zeitpunkt, um die Geographie des nordwestlichen Nord-Amerika eingehend zu lernen, ist die Zeit des Höhepunktes der Klondykemanie; Griechenland und Kreta sind so lange ein Gegenstand des Interesses, als sie der Schauplatz besonders bemerkenswerter Ereignisse sind.

Bibliographie.

a) 1. Allen, G., Word-deafness. Mind, London, 1878. Vol. III.
2. Blaserna, P., The Theory of Sound in its Relation to Music. New-York, 1892.
3. Burroughs, J, Bird Music. The Century Magazine, New-York, March 1898.
4. Cheney, S. P., Wood Notes Wild: Notations of Bird Music. Boston, 1892.
5. Galton, F., Inquiries into the Human Faculty. London, 1883.
6. Gilman, B. I., Report on an Experimental Test of Musical Expressiveness. American Journal of Psychology, Worcester, Aug. 1892 and Oct. 1892. Vol. IV. and V.
7. Gurney, E., The Power of Sound. London, 1880.
8. Marsh, F., Some Musical Phases of Child Study. Proceedings of the National Educational Association for 1896. Chicago, 1896.

9. Mason, O. T., Woman's Share in Primitive Culture. New-York, 1894.
10. Perez, B., L'art et la poesie chez l'enfant. Paris, 1888.
11. Spencer, H., Origin of Music. Mind, London, 1890. Vol. XV.
12. Wallaschek, R., Primitive Music. London, 1893.
13. Weismann, A., Musical Sense in Animals and Men. Popular Science Monthly, New-York, May 1890.

b) 1. Barnes, M. S., Studies in Historical Method. Boston, 1896.
2. Barnes, M. S., The Historic Sense among Children. Studies in Education, Stanford University, 1896/97.
3. Barnes, M. S., Historic Sense among Primitive Peoples. Studies in Education, Stanford University, 1896/97.
4. Hewett, F. J., Historical Methods of Record before the Use of Written Characters. Westminster Review, London, Jan. 1895.
5. Monroe, W. S., The Historic Sense of Children. Journal of Education, Boston, June 24, 1897. Vol. XLV.
6. Spencer, H., Descriptive Sociology. New-York, 1873.

c) 1. Buckbee, A., Geographic Interests and Child Study. American Primary Teacher, Boston, Dec. 1896. Vol. XX.
2. Frye, A. E, Child and Nature. Boston, 1888.
3. Frye, A. E., Complete Geography. Boston, 1897.
4. Ratzel, F., Völkerkunde. Leipzig, 1894/95.
5. Scott, H. M., Organic Education. Ann Arbor, 1897.
6. Ward, E. M., Geographic Interests of Children. Education, Boston, Dec. 1897. Vol. XVIII.

V. Die Eigentumsgefühle unter sozialem Gesichtspunkt.

a. Geldsinn und Sparsamkeit.

Der Geldsinn des kleinen Kindes ist — wie der des primitiven Menschen — schwach und erst im Entstehen begriffen. Um diesen Keim, der sich in der Urzeit zu regen beginnt, zu entwickeln und um das menschliche Gehirn für seinen kontrollierenden Einfluss erst vorzubereiten, bedurfte es, wie MORGAN (3) bemerkt, der darauf folgenden Periode der Barbarei. In der Absicht, die Ideen und Gefühle der Kinder bezüglich des Geldes — sowie auch die Stärke des Geldsinnes in der frühen Kindheit — kennen zu lernen, wurde folgende Frage 2012 Kindern vorgelegt: „Wenn du ein regelmässiges Taschengeld von 50 Cent den Monat erhieltest und damit machen könntest, was du wolltest, was würdest du damit anfangen?" Antworten gingen von 922 Knaben und 1090 Mädchen zwischen 7 und 16 Jahren ein. Die folgende Tabelle giebt den Prozentsatz der Kinder an, die das Taschengeld sparen möchten: im Alter von 7 Jahren: Knaben 43% — Mädchen 36%;

mit 8 Jahren: Knaben 45% — Mädchen 34%; mit 9 Jahren: Knaben 48% — Mädchen 50%; mit 11 Jahren: Knaben 71% — Mädchen 58%; mit 12 Jahren: Knaben 82% — Mädchen 64%; mit 13 Jahren: Knaben 88% — Mädchen 78%; mit 14 Jahren: Knaben 85% — Mädchen 80%; mit 15 Jahren: Knaben 83% — Mädchen 78%; mit 16 Jahren: Knaben 85% — Mädchen 82%.

Diese Ziffern deuten auf Zunahme des Sparsamkeitssinns mit der Zunahme des Alters. Bis zu einem gewissen Grade lässt dies auf Einflüsse der Erziehung schliessen, obgleich nicht notwendiger Weise, da das Taschengeld eine rein imaginäre Angelegenheit war, eine Thatsache, die den Einfluss der Erziehung in diesem Falle in gewissem Grade aufhebt. Der Wunsch, das Geld zu sparen, ist in allen Lebensaltern bei den Knaben stärker ausprägt als bei den Mädchen, obgleich der Unterschied sich bei den älteren Kindern weniger fühlbar macht als bei den jüngeren. Die Sparsamkeitsgründe, die im einzelnen angegeben werden, deuten auf einige recht interessante soziale Tendenzen hin. 9% der Knaben und 11% der Mädchen möchten sparen, um sich Kleider, Hüte, Schuhe etc. zu kaufen. Dieser Wunsch nimmt mit den Jahren zu, ist am schwächsten mit 7, am stärksten mit 16 Jahren. Eine zweite Gruppe — etwa 4% jedes Geschlechts — möchte Geld sparen, um andere nützliche Dinge zu kaufen, wie Holz, Kohlen, Essen, Möbel. Wenn diese Gruppe die Ultra-Utilitarier umfasst, so kann diese Klasse in Amerika nicht so so umfangreich sein, als man gewöhnlich voraussetzt. Eine dritte Gruppe dieser embryonalen Ökonomisten möchte Geld sparen, um sich irgendwelches persönliche Vergnügen zu sichern — um Spielzeug, Süssigkeiten und andere Dinge zu kaufen, die in erster Linie zu dem persönlichen Behagen des Ich beitragen. Zu dieser Klasse gehören 14% der Knaben und 9% der Mädchen. Das persönliche Vergnügen steht obenan zwischen dem zehnten und dem vierzehnten Jahre inklusive. Die vierte Gruppe umfasst solche, die sparen möchten, um anderen Freude zu machen durch Geschenke — Geburtstags- und Weihnachtsgaben. Sie wird durch 4% der Knaben und 7% der Mädchen repräsentiert. Bei dieser Untersuchung, wie bei allen denen, die das soziale Bewusstsein der Schulkinder behandeln, überwiegen die Mädchen in der Äusserung altruistischer Tendenzen. Dieselbe Thatsache tritt in der fünften Gruppe deutlich hervor, welche diejenigen umfasst, die sparen möchten, um Bücher und Bilder zu kaufen. Sie wird

von 3% der Knaben und 7% der Mädchen repräsentiert und veranschaulicht bis zu einem gewissen Grade die unmittelbaren intellektuellen und ästhetischen Interessen der mehr als 2000 Kinder, die in Betracht kommen. Die Philanthropen sind in der sechsten Gruppe mit 2% der Knaben und 3½% der Mädchen vertreten. Ihr Erspartes soll den Armen, der Kirche, den Missionaren zu gute kommen.

Da ich gern wissen wollte, welche Wirkung eine grosse Summe im Vergleich mit einer kleinen auf Schulkinder ausüben würde, legte ich ausser den oben angeführten Probefragen den Knaben und Mädchen von 11 Jahren noch die folgende vor: „Wenn du tausend Dollar ausgeben könntest, wie es dir am besten gefällt, was würdest du damit anfangen?“ Während nur 71% der Knaben dieses Alters das Taschengeld von monatlich 50 Cent sparen wollten, sagen 98%, dass sie die tausend Dollar sparen möchten. Der Kontrast ist bei den Mädchen weniger gross, aber doch gross genug, um zu zeigen, dass ihnen die grosse Summe des Sparens mehr wert erscheint. 58% der Mädchen von 11 Jahren sagen, dass sie das Taschengeld von 50 Cent monatlich sparen möchten, und 72% derselben Mädchen sagen, dass sie die tausend Dollar sparen möchten.

Als Antwort auf einen Fragebogen bekam ich von 102 Männern und Frauen Auskunft über ihre frühesten Wünsche und Erinnerungen inbezug auf Geld, und die meisten derselben gestehen offen ein, dass der Sinn für Geld ein besonders starker Faktor in der Geschichte des geistigen Lebens ihrer Kindheit war. 45% erinnern sich an einen lebhaften Wunsch nach Geld bei ihren Jugendspielen und 78% sagen, dass das Geld bei ihren Kinderspielen eine Hauptrolle spielte. Nadeln, Knöpfe und kreisrundgeschnittenes Papier mit Bleistiftabdrücken von Münzen vertraten die Stelle des Geldes. 12% dieser Erwachsenen berichten, dass sie in ihrer Kinderzeit ein regelmässiges bestimmtes Taschengeld bekamen, 35% sagen, dass sie in ihrer Kinderzeit alles Geld als Geschenk von Eltern, Verwandten und Freunden erhielten, und 59% sagen, dass sie als Kinder durch Botengänge, Verkauf von Gegenständen etc. Geld verdienten. 57% verwahrten ihr Geld in Sparbüchsen, 20% in Sparkassen und 20% an irgend einem besonderen Orte — wie in einer Schreibtisch-Schublade, der Uhr, einem alten Strumpf etc. 22% sagen, dass sie Geld sparten, weil sie durch Freunde und

Verwandte besonders dazu angereizt wurden, und 13% sparten, weil sie einen heiss ersehnten Gegenstand zu kaufen wünschten. 32% konstatieren, dass sie das Geld, das sie in der Kinderzeit erhielten, zum Vergnügen ausgaben, 13% legten es in nützlichen Dingen an, 10% kauften Geschenke, und 17% schenkten Geld an philanthropische Stiftungen. 55% berichten von allerlei Aberglauben, der sich an das Geld knüpft, und sagen, dass sie in ihrer Kindheit daran geglaubt haben, und 82% hatten Träume, in denen das Geld eine Rolle spielte — 22% nämlich hofften, Reichtümer zu erben, 13% Geld zu finden, 15% durch eigene Anstrengung reich zu werden (Erfindung von nützlichen Maschinen, Verfassen populärer Bücher etc.), und 5% träumten von reichen Heiraten.

In den Vereinigten Staaten wenigstens ist seit 20 Jahren oder länger der Versuch gemacht worden, durch die Schulen die Haltung der Kinder inbezug auf Geldangelegenheiten zu beeinflussen; die Schulen lassen es sich angelegen sein, das Verständnis der Kinder für Geldsachen zu heben; sie bringen die Kinder in Lagen, in denen der Wunsch, Geld zu sparen, angeregt wird; sie versuchen, ihnen einen Begriff vom Geldwert ihrer Kleider, ihrer Bücher und Spielsachen beizubringen, und ganz besonders trachten sie darnach, die Rechenaufgaben den Begriffen vom Wert des Geldes, wie sie jungen und heranwachsenden Kindern eigen sind, anzupassen. Das wirksamste Hülfsmittel, um ökonomische Unterweisung in die Elementarschulen hineinzubringen, sind die Schulsparkassen gewesen. Ursprünglich eine wohlthätige Veranstaltung, um den Armen die Hinterlegung kleiner Ersparnisse zu ermöglichen, hat sich diese Bewegung auf alle Klassen von Kindern ausgedehnt und ist zu einem wichtigen Faktor bei der Erziehung zur Sparsamkeit und zur Selbsthülfe geworden.

In seinem „Lienhard und Gertrud“ regeneriert Pestalozzi (4) die ohne Sorge für die Zukunft dahinlebende Bewohnerschaft Bonnals, indem er den ökonomischen Sinn der Schweizer Bauernschaft weckt. Er erkennt die wichtige pädagogische Wahrheit, dass Sparsamkeit nicht eine Tugend ist, die man nach seinem Belieben hervorzaubern kann, sondern dass sie während der Entwicklungsperiode der Kindheit kultiviert werden muss. Sparen setzt, wie klar ersichtlich ist, gewisse psychische Eigenschaften voraus: 1. Phantasie; die Fähigkeit, Vorteile vorauszusehen.

2. eine so grosse Willensstärke, dass das Individuum durch dieselbe befähigt wird, ein entferntes Ziel während eines langen Zeitabschnittes stetig zu verfolgen. Es ist diese letztere Eigenschaft, die den Kindern gewöhnlich vollständig abgeht. Sparsamkeit bezieht sich überdies nicht ausschliesslich auf Geldsachen. Ein Kind beispielsweise, das beständig mit Papier oder Federn verschwenderisch umgeht, Bücher ruiniert, Spielzeug verdirbt, das Kleid nicht in Acht nimmt, macht sich dadurch für die ökonomischen und sozialen Beziehungen des Lebens untüchtig. Und der Lehrer und die Schule als wichtige Faktoren der Kindererziehung sollen die Gewohnheiten der Verschwendung hemmen, den eingebildeten Bedürfnissen und übertriebenen Anforderungen entgegentreten und die Kinder befähigen, sich der Welt, in der sie leben, anzupassen, indem sie mit dem Geldwerte der Dinge Bescheid wissen.

b. Rechte und Altruismus.

Als Kate Douglas Wiggin (10) ihrer französischen Schneiderin erzählte, sie sei im Begriff, ein Buch über die Rechte der Kinder zu schreiben, fragte die Nadelkünstlerin: „Meinen Sie die amerikanischen Kinder?“ Und als ihr bejahend geantwortet wurde, rief sie aus: „Mon dieu, sie haben welche!“

Wie dieselbe Verfasserin bemerkt, ruft die Frage nach den Rechten der Kinder in Amerika wenig Sentimentalität hervor, in jenem Lande, wo nach Ansicht eines europäischen Kritikers das gegenwärtige Tagesproblem der Kinder die schmerzlose Vernichtung ihrer Eltern ist.

Dennoch bleibt die Thatsache bestehen, dass ein Sinn für Gerechtigkeit — roh und schwankend im Anfang — sich allmählich in dem Kinde entwickelt, und wenn der Erzieher an das Problem der Heranbildung des sozialen Sinnes herangeht, muss er zwischen Rechten und Zugeständnissen unterscheiden. Welcher Natur sind einige der Rechte, auf denen die Kinder bestehen? In welchem Alter bestehen sie am stärksten auf ihren Rechten? Geben Knaben ihre Rechte bereitwilliger auf als Mädchen? Eine Antwort auf diese Fragen wurde von den Kindern selbst zu erlangen gesucht. Die folgende Geschichte wurde 1245 kleinen Kindern erzählt: „Jamie's Vater schenkte ihm einen Hund, aber Jamie vergass oft, ihn zu füttern, und der Hund winselte vor der Thür. Da nahm Jamie's Vater den Hund und schenkte ihn einem guten kleinen Mädchen, das ein bischen weiter unten auf

derselben Strasse wohnte.“ Wer hatte das beste Anrecht an den Hund? Der Vater, Jamie oder das kleine Mädchen? und weshalb?

Die Kinder, denen diese Frage vorgelegt wurde, standen im Alter zwischen fünf und zwölf Jahren. Man gab sich bei dieser Probeaufgabe besondere Mühe, die Ansicht der jüngsten Schulkinder zu erfahren, weil man hoffte, dass ihre Aussagen nicht allein die primitiven Eigentumsvorstellungen wiedergeben, sondern auch Licht auf die spontanen moralischen Anschauungen der kleinen Kinder werfen würden. 70 % der Mädchen und 57 % der Knaben glaubten, das kleine Mädchen habe das beste Anrecht an den Hund. Drei Gründe wurden zur Rechtfertigung dieser Behauptung angeführt: 1. Das kleine Mädchen fütterte den Hund, der kleine Junge hatte ihn grausam vernachlässigt, und durch seine Grausamkeit hatte er sein Besitzrecht verscherzt. Die Thatsache, dass 44 % der Kinder diese Ansicht von der Sache haben, schwächt die Behauptung der landläufigen Pädagogik ab, dass die Kinder von Natur grausam seien. Meine eigenen Untersuchungen sowie die des Professors Carl Barnes stehen in vollstem Gegensatz zu diesem von altersher acceptierten Dogma. 2. Mädchen sind von Natur gütiger als Knaben, meinen 8% der Knaben und 17% der Mädchen, und da sie von Natur liebreicher sind, sollten sie das erste Anrecht auf den Besitz hülfloser Kreaturen haben. Es ist interessant zu konstatieren, dass es zum grossen Teil die Mädchen selbst sind, die sich für gütiger halten als die Knaben. 3. Der Hund war ihr geschenkt worden, und deshalb hatte sie das beste Anrecht darauf, ihn zu behalten.

33 % der Knaben und 20 % der Mädchen sagen, dass der Vater das beste Anrecht an den Hund hatte, und gründen ihr Urteil auf zwei Thatsachen. 1. Der Vater hatte den Hund bezahlt; 2. der Vater, als der so viel ältere, würde gewiss imstande sein, die Sache gerechter zu entscheiden als Jamie oder das kleine Mädchen. In dieser Gruppe treffen wir diejenige Klasse der Kinder an, die Weisheit als ein besonderes Attribut des Alters und ausgebreiteter Erfahrung ansahen. Eine dritte Gruppe von Kindern — durch 10 % der Knaben und 6 % der Mädchen vertreten — argumentiert, dass Jamie das beste Anrecht an den Hund hatte. Er war für ihn gekauft und ihm geschenkt worden. Der Vater hatte kein Recht, ihn ihm wegzunehmen. Diese Stellung zur Sache nehmen seltsamerweise die älteren Kinder ein. Aber die Sympathie der Kinder für den misshandelten Hund

führte die meisten von ihnen zu der Ansicht, Jamie habe, was auch ursprünglich sein Recht gewesen sein möge, dasselbe durch seine Nachlässigkeit verscherzt.

Folgende Geschichte wurde 567 Knaben und 576 Mädchen zwischen 9 und 16 Jahren diktiert:

„Der Vater von Hattie Smith war sehr reich und kaufte ihr viele schöne Sachen. Als Hattie 9 Jahre alt war, siedelte sie zu ihrer Tante Marie über, die sehr gut gegen arme Leute war. Eines Tages, als Hattie in der Schule war, gab die Tante einem armen Mädchen ihren alten Hut. Als Hattie nach Haus kam, fragte sie: „Warum hast du meinen Hut verschenkt? Es war mein Hut, mein Papa hat ihn für mich gekauft.“ Ihre Tante Marie sagte ihr, ihr Papa habe einen hübschen neuen Hut für sie geschickt. Aber Hattie war böse und weinte und sagte, sie wolle den neuen Hut nicht tragen. Aber am nächsten Tage musste sie den neuen Hut aufsetzen, und sie sass neben dem armen Mädchen, das ihren alten Hut auf hatte.“ Die Kinder erhielten die Aufgabe, die Geschichte zu Ende zu bringen, und zwar nach ihrem eigenen Gutdünken. Die Art, in der sie die Geschichte zu Ende führten, enthüllte die egoistischen und altruistischen Tendenzen der jugendlichen Schriftsteller.

Obgleich der Altruismus den Sieg davon trug, entstammten doch 46 % der Ergebnisse mehr oder weniger egoistischen Antrieben. 243 der Kinder schildern Hattie einfach in einer zornigen und rachsüchtigen Stimmung. 67 lassen sie dem armen Mädchen mit Gewalt den Hut entreissen, und hier stehen die Knaben obenan; 81 liessen Hattie das arme Mädchen dazu bewegen, ihr den Hut zurückzugeben; 68 lassen Hattie in das Garderobezimmer gehen und den alten Hut mit dem neuen vertauschen; 24 Kinder lassen sie den alten Hut aus dem Ankleidezimmer nehmen, ohne den neuen an seine Stelle zu legen, und 48 Kinder denken sich Hattie einfach stumm und unfreundlich gegen das arme Mädchen — sie wolle durchaus nichts mit ihr zu schaffen haben.

Diejenigen Kinder, welche Hattie in einer weniger selbstsüchtigen Gemütsverfassung darstellen — 24 % der Knaben und 30 % der Mädchen — repräsentieren solche Naturen, in denen die sympathischen Gefühle mehr oder weniger stark hervortreten. 252 Kinder stellen sich vor, dass Hattie ihre Selbstsucht bereut; 194, dass sie sich freut, das arme Mädchen mit dem Hut zu

sehen, und 164, dass sie nicht nur gegen das arme Mädchen freundlich ist, sondern durchweg freundlich und teilnehmend gegen alle armen Kinder im weiteren Verlauf ihres sozialen Verkehrs mit ihren Schulgenossinnen.

Der Egoismus der 46 % der Kinder, welche Hattie als ungrossmütig und antisozial darstellen, wird offenbar durch Rechtserwägungen bestimmt. Der Hut gehörte Hattie; es war ihr Recht, ihn zu behalten, wenn sie es wollte, und dass man in Hatties Abwesenheit darüber verfügte ohne ihr Wissen und ihre Zustimmung, widersprach entschieden dem Gerechtigkeitssinne dieser jungen Moralisten. Wie verkehrt auch ihre Schlussfolgerungen sein mögen, ihr Gerechtigkeitssinn ist ausgeprägt und wird keine andere Richtung einschlagen, bis wir sie von der Richtigkeit der entgegengesetzten Handlungsweise überzeugt haben. Wenn man den beschränkten Erfahrungskreis der Kinder in Betracht zieht, so erweist sich ihr Gerechtigkeitssinn als eigentümlich zart und weitgehender Modifikation zugänglich. Alles aber, wozu man sie, entgegen ihrer eigenen Auffassung von ihren Rechten, zwingt, muss unzweifelhaft die Entwickelung des sozialen Sinnes aufhalten.

Eine Veranstaltung, welche dies pädagogische Prinzip anerkennt, ist die „Junior Republic in Freeville, New York" (1). Es ist ein Versuch, den persönlichen Charakter zu sozialer Verantwortlichkeit heranzubilden. Dies Experiment verdankt seinen Ursprung dem Wunsche eines jungen Philanthropen — Mr. W. R. George —, einigen der armen Kinder aus den elenden Quartieren New Yorks auf seiner Farm in Freeville einen Hauch des Landlebens zu verschaffen. Vor 8 Jahren nahm er während der heissen Jahreszeit 22 Kinder für 14 Tage aufs Land. Im nächsten Jahre zählte seine Karawane 210 Kinder, und während der folgenden 2 Jahre belief sich die Durchschnittszahl auf etwas über 250. Diese für kurze Zeit aufgeschlagenen Sommer-Feldlager standen unter der persönlichen Leitung von Mr. George; ausser der Erholung und Disziplin suchte er den Kindern einige religiöse und patriotische Unterweisung zu geben und ihnen gewisse einfache gewerbliche Fertigkeiten beizubringen.

Im Verlaufe seines Verkehrs mit den Knaben fielen Mr. George drei besonders hervortretende soziale Charaktereigentümlichkeiten auf. 1. Das lebhafte Gerechtigkeitsgefühl, das sie in allen Angelegenheiten des Betragens und der Disziplin zeigten. 2. Die

in hohem Masse vorhandene Fähigkeit, einander zu kontrollieren. 3. Ihre ausgezeichneten Ratschläge in den Angelegenheiten, die die Aufsicht und Kontrolle über die Knaben betrafen. Diese Überzeugung führte ihn im Sommer 1895 dazu, seine eigene Farm zu vergrössern und die Knaben zu einer Republik, zu einer bürgerlichen und industriellen Gesellschaft zu organisieren, mit einem Kongress, mit Zivil- und Kriminal-Gerichtshöfen, mit Polizei und Exekutiv-Beamten, mit einer militärischen Organisation und einem Gefängnis, mit ihrem eigenen Papiergeld und mit allem, was zum Handel gehört. Mr. George ist der selbsterwählte Präsident der Republik und hat sich das Vetorecht reserviert, das er jedoch nur selten in Anwendung bringt. Die Verantwortlichkeit für die Regierung liegt auf diesen Kindern aus den Armen-Quartieren. Die Konstitution der Vereinigten Staaten und die Gesetze des Staates New-York dienen der Republik als Vorbild, aber die legislative Körperschaft giebt Gesetze, wie sie der Gemeinschaft nötig sind, und bringt sie durch ihre eigenen Exekutiv- und juristischen Beamten zur Ausführung. Der Kongress tagt nur eine Woche lang und wird wie die mittelalterlichen europäischen Städte durch Gilden vertreten. Es sind 6 industrielle Klassen vorhanden — Landwirtschaft, Landschaftsgärtnerei, Tischlerei, Kochen, Putzmachen und Nähen — und jede derselben hat ihre Repräsentanten im Unterhause.

Die Knaben bleiben nunmehr jeden Sommer zwei Monate auf der Farm, und der Unterhalt auf eigene Kosten sowohl wie die Selbstregierung gehören zu den Merkmalen der Republik in ökonomischer Beziehung. Wenn ein Knabe auf der Farm eintrifft, wird ihm Arbeit in einer der 6 Erwerbsklassen angewiesen, und er wird je nach seinen Fähigkeiten und nach seinem Fleiss mit der Münze der Republik bezahlt. Aus seinen Ersparnissen muss er für Beköstigung und Unterkommen sorgen. Etwas mehr als die Hälfte des Tages ist der Arbeit gewidmet; der Rest dient Studien und der Erholung. Hier haben wir einen Versuch auf dem Gebiete sozialer Entwickelung vor uns, dem hoher pädagogischer Wert innewohnt. Die Bewegung ist noch zu neu, als dass man sie nach ihren Resultaten beurteilen könnte, aber das Prinzip — Selbsthülfe und Selbstregierung — die stärkere Bethätigung des Individuums infolge der sozialen Einflüsse der Umgebung ist von Grund aus gesund und lobenswert.

Bibliographie.

1. Commons, J. R., The Junior Republic. American Journal of Sociology, Chicago, Nov. 1897 ad Dec. 1898. Vol. III.
2. Köhler, A., Children's Sense of Money. Studies in Education, Stanford University, 1896/97.
3. Morgan, L. H., Ancient Society. London, 1877.
4. Pestalozzi, H., Lienhard und Gertrud, Leipzig, 1893.
5. Schallenberger, M. E., Children's Rights as seen by themselves. Pedagogical Seminary, Worcester, Oct. 1894. Vol. III.
6. Shaw, A., Vacation Camps and Boys' Republics. Review of Reviews, New-York, May 1896.
7. Sisson, G., Who has the best right? Studies in Education, Stanford University, 1896/97.
8. Spencer, H., The Rights of Children and the True Principles of Family Government. New-York, 1879.
9. Thiry, J. H., School Savings Banks in the United States. New-York, 1890.
10. Wiggin, K. D., Children's Rights. Boston, 1892.

VI. Die Disziplin als sozialer Faktor.

a. Korpsgeist.

Professor Carl Barnes von der Stanford-Universität hat in seiner Untersuchung über die Elemente unserer herkömmlichen Strafen, wie sie nach Anschauung der Kinder gerecht oder ungerecht sind (3), der Ansicht Ausdruck gegeben, dass die Methode dieser Untersuchungen über die Kindesnatur auch im Bereich der Disziplin in Haus und Schule grosse Aussicht auf Erfolg habe. Soll das Kind zur Selbstzucht erzogen werden, so muss nach seiner Meinung die Disziplin mit dem Gerechtigkeitsgefühl des Kindes übereinstimmen, und die Lehrer müssen die Gründe kennen, deretwegen die Kinder die Strafen für gerecht oder ungerecht halten. Nur allzuoft geben sich die Lehrer mit ihrer eigenen Anschauung von der Sache zufrieden: was ihnen gerecht erscheint, das ist gerecht, und sie nehmen an, dass die Kinder verpflichtet seien, die Dinge von dem Standpunkte aus, den sie selbst einnehmen, zu betrachten. Aber Professor Barnes hat mit überzeugender Kraft dargethan, dass es ohne Belang ist, was für Gefühle wir von dem Kinde verlangen, dass das Problem für den Lehrer dasselbe ist wie für den Arzt — wie hat die Medizin auf den Patienten gewirkt? ist es besser oder schlechter mit ihm geworden? — und dass jede Form der Strafe, die das

Kind nicht in seinem Charakter bessert, die es in einem schlimmeren Gemütszustande zurücklässt, als der, in dem es ursprünglich war, die es böse, rachsüchtig oder feige macht — eine ungeeignete Strafe ist.

Auf Professor Barnes' Veranlassung hat der Verfasser durch Probefragen festzustellen versucht, welche Stellung Schulkinder denen gegenüber einnehmen, die sich gegen die Schulgesetze vergangen haben. Folgende Geschichte ist 2972 Schulkindern in Massachusetts erzählt worden: „Eine Lehrerin verbot eines Tages den Kindern in der Schule laut zu lachen. Während sie einmal sehr beschäftigt war, lachte jemand in der Stubenecke laut auf. Die Lehrerin fragte, wer das gewesen sei, aber da die Knaben und Mädchen das Kind, das gelacht hatte, nicht angeben wollten, sagten sie es der Lehrerin nicht." Nachdem man ihnen diese Begebenheit erzählt hatte, wurden die Kinder aufgefordert, niederzuschreiben, ob sie glaubten, dass diese Knaben und Mädchen richtig gehandelt hätten, und weshalb sie es glaubten. Antworten wurden aus mehr als einem Dutzend Städten von Massachusetts gesammelt, von Kindern aus allen möglichen Ständen, von der Botany-Bay bis zur Back-Bay. Die Geschlechter waren ungefähr zu gleichen Teilen vertreten, die Knaben wiesen eine geringe Mehrheit auf, und das Alter umfasste die Jahre zwischen dem siebenten und dem sechzehnten inklusive. Die folgende Tabelle zeigt die Antworten nach dem Alter geordnet:

	Alter:	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Gesamtzahl
Sie hätten es sagen sollen.	Knaben .	25	40	80	94	106	112	124	93	63	25	762
	Mädchen .	26	76	110	111	128	143	136	102	42	11	885
	beide Geschlechter	51	116	190	205	234	255	260	195	105	36	1647
Sie hätten es nicht sagen sollen.	Knaben .	20	16	64	58	88	115	140	118	91	45	755
	Mädchen .	14	34	36	44	80	96	115	95	38	11	563
	beide Geschlechter	34	50	100	102	168	211	255	213	129	56	1318

Wie ersichtlich, würden 55 % der Kinder es gesagt haben, 45 % würden es nicht gesagt haben. Unter den Knaben übertraf die Zahl derer, die es gesagt haben würden, die der andern nur um 8, wogegen 61 % der Mädchen das Kind angegeben haben

würden, und nur 39 % es nicht angegeben haben würden, sodass unter den Mädchen eine stärkere Geneigtheit, den Übertreter anzugeben, herrscht. Die folgende Liste der Prozente nach dem Alter ist nicht weniger bedeutsam:

Alter:	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Knaben. .	56	68	57	66	55	49	47	44	40	36
Mädchen .	65	70	74	71	61	59	54	52	52	50

Die jüngeren Kinder sind eher dazu geneigt anzugeben, als die älteren. Mit 7 Jahren würden 56 % der Knaben den Übertreter angegeben haben, mit 16 Jahren nur 36 %. Auch bei den Mädchen macht sich, wenn auch in geringerem Grade, eine Abnahme bemerkbar. Mit 16 Jahren würden nur 50 % der Mädchen den Übertreter angegeben haben, hingegen mit 7 Jahren würden es 65 % und mit 9 Jahren 74 % gethan haben.

Einige der Kinder betrachten die Sache vom rein persönlichen Standpunkt aus, andere von dem des Lehrers, und wieder andere von dem des Kindes. Diejenigen, welche die Frage vom Standpunkt ihres eigenen Ich aus betrachten, führen drei allgemeine Gründe dafür an, warum sie es gesagt haben würden: 1. Wahrhaftigkeit; nicht reden, wenn man gefragt wird, heisst, wenn nicht mit dem Wort, so doch mit der That lügen. 24 % der Knaben und 21 % der Mädchen, die angegeben haben würden, nennen dies als Grund. 2. Schlechtes Betragen — es wäre unrecht, niedrig und heuchlerisch, es nicht zu sagen. Dieser Grund steht in engem Zusammenhange mit dem zuerst angegebenen und wird von 22 % der Knaben und 15 % der Mädchen angeführt. 3. Zur Vermeidung des Argwohns: 3 % der Knaben und 5½ % der Mädchen würden die Schuldige einfach nur deshalb angegeben haben, weil sie nicht wünschten, dass der Argwohn der Lehrerin auf eine Unschuldige fiele. 49 % der Knaben und 41½ % der Mädchen stützen ihren Grund dafür, dass sie die Schuldige angegeben haben würden, mehr oder weniger auf Persönliches.

Die Frage wird von 15 % der Knaben und 22 % der Mädchen vom Standpunkte des Lehrers aus behandelt. 1. Gehorsam. Die Kinder hätten der Lehrerin gehorchen sollen; dies wird von 11 % der Knaben und 16½ % der Mädchen angeführt. 2. Das Recht des Lehrers, es zu erfahren. Nur 1 % der Knaben und 1 % der Mädchen führt dies als Grund an. 3. Schicklichkeit des Angebens. Diese Gruppe von Kindern scheint der Meinung zu

sein, dass es vielleicht nicht recht ist, andere anzugeben, dass aber, sobald der Lehrer fragt, die Ungehörigkeit vollständig fortfällt, und 3 % der Knaben und 4½ % der Mädchen meinen, es wäre recht gewesen, zu reden, wenn der Lehrer fragte.

18 % der Knaben und 20½ % der Mädchen gehen bei ihrer Begründung von der Übertreterin selbst aus. 1. Ihr Ungehorsam. Man hatte ihr gesagt, sie solle nicht lachen, und sie hatte nicht gehorcht. Deshalb musste man sie anzeigen. 12 % der Knaben, 13 % der Mädchen urteilen so. 2. Ihre Feigheit. Sie hätte sich selbst anzeigen müssen, und da sie das nicht selbst that, war es die Pflicht der anderen Kinder, es zu thun. 3 % der Knaben und 4 % der Mädchen. 3. Ihre Bestrafung. 3 % der Knaben, 4½ % der Mädchen spielen sich als Tugendprediger auf. Sie müsste bestraft werden, damit sie es nicht wieder thue oder, wie das eine Mädchen sich ausdrückt, „um ihren Charakter zu verbessern".

Die Gruppe, welche Gründe verschiedener Art anführt, ist nur klein — 3 % der Knaben und 3½ % der Mädchen, die allerlei Gründe dafür anführen, weshalb die Kinder es hätten sagen sollen. Ein Knabe von 13 Jahren drückt sich folgendermassen aus und kann als Typus des Musterknaben gelten: „Sie hätten es sagen sollen, dass das Mädchen in der Schule gelacht hat, und dann würde die Lehrerin sie gern haben, und ich hätte es an ihrer Stelle gesagt. (They ort to till that the girl at laft in Shool and the teacher would like them and if I woss thei I would tell.) 15 % der Knaben und 11 % der Mädchen sagen einfach, dass sie es gesagt haben würden, oder dass die Kinder es haben sagen sollen, ohne irgend welche Gründe dafür anzugeben.

Diejenigen, die es nicht gesagt haben würden, betrachten — wie die, die es gesagt haben würden — die Sache unter drei Gesichtspunkten.

43 % der Knaben und 34½ % der Mädchen geben persönliche Gründe an. 1. Verletzung der „Goldenen Regel."[1]) 13 % der Knaben und 14½ % der Mädchen würden nichts gesagt haben, weil sie nicht gewünscht hätten, dass man sie verriete, und die meisten dieser Kinder zitieren die „goldene Regel". 2. Angeberei

[1]) The Golden Rule: Do to others, as you would, that they should do to you.

ist tadelnswert. 23½ % der Knaben und 18 % der Mädchen würden nichts gesagt haben, weil sie nicht gern für Angeber gelten möchten. 3. Geht sie nichts an. 6 % der Knaben und 2 % der Mädchen denken, es sei nicht Sache der Kinder, es zu sagen; verschiedene sind der Ansicht, es sei Sache der Lehrerin, es herauszufinden, und ein Knabe fügt hinzu: „Denn es giebt ein Sprichwort: Kümmere dich um deine eigenen Sachen."

Die zweite Gruppe, welche diejenigen umfasst, deren Gründe zum Schweigen den Standpunkt des Lehrers vertreten, ist sehr klein. Wenn die Lehrerin die Kinder insgesamt befragt hätte, wer gelacht habe, so hätten 2 % der Knaben und 1 % der Mädchen geschwiegen, und, wie das eine Kind sich ausdrückt: „Ich hätte mich gerade sehr eifrig mit meiner Arbeit beschäftigt," und 4 % der Knaben und 1 % der Mädchen geben zwar zu, dass es nicht recht sei zu schweigen, sagen aber, dass sie trotzdem niemanden angegeben haben würden, wenn sie in dieser Schule gewesen wären.

Das Kind steht im Mittelpunkt der Erwägungen bei 38½ % der Knaben, die geschwiegen haben würden, und bei 51 % der Mädchen. 1. Rein persönliche Angelegenheit der Übertreterin des Schulgebotes. Es lag dem Kinde selbst ob, sich anzugeben, nicht den andern Kindern. Diese Stellung zur Sache nehmen 19 % der Knaben und 31 % der Mädchen ein. Viele sagen, sie habe Unrecht gethan, indem sie schwieg, lehnen aber jede Verantwortung dafür, dass sie sie nicht angegeben haben, ab. 2. Kameradschaft. 4 % der Kinder — Knaben und Mädchen etwa zu gleichen Teilen — erkennen eine gewisse Grundlage an, auf der die soziale Etikette beruht, und das Kind, das ihrer eigenen Klasse oder ihrem eigenen Stande angehört, muss von seinen Gefährten beschützt werden. 3. Angeberei ist eine Sünde. Es ist unrecht, irgend jemanden anzugeben. Vier zitieren die Bibel, drei ihre Lehrer und zwei ihre Eltern als Autoritäten gegen das Angeben: 10½ % der Knaben, 8 % der Mädchen. 4. Feindschaft des Kindes. 2 % der Knaben und 5 % der Mädchen möchten nicht das Missfallen der Übertreterin erregen. 5. Um die Strafe zu verhindern. 7 % der Knaben und 4 % der Mädchen möchten nicht reden aus Furcht, dass die Lehrerin, wenn sie erführe, welches Kind es gewesen sei, es bestrafen werde.

Unter den Knaben geben 9½ % nicht an, weshalb sie nicht reden würden, und 8½ % der Mädchen geben keinen Grund an

und sagen einfach, dass sie nicht geredet haben würden. Der Prozentsatz derer, die keinen Grund angeben, ist bei den Kindern, die die Übertreterin angezeigt haben würden, grösser und am grössten bei den kleinen Kindern. Aber durchweg geben die Mädchen öfter Gründe an als die Knaben.

Es ist nicht Zweck dieser Untersuchung, darüber zu diskutieren, ob Kinder die Übertreter angeben sollen oder nicht; wir wollen nichts weiter als den Standpunkt des Kindes konstatieren. Um in der Schuldisziplin die bestmöglichen Resultate zu erreichen, ist es von wesentlicher Bedeutung, dass man die Gründe des Kindes in Erwägung zieht. Wie unreif auch sein Raisonnement sein möge, die besten Resultate in der Schuldisziplin können nicht erreicht werden, wenn das Kind dazu gezwungen wird, Bestimmungen zu gehorchen, die dem, was es für einen gerechten Kodex der Ethik hält, widersprechen. Es ist nicht schwer, in dem Kinde einen neuen, dem alten völlig entgegengesetzten sittlichen Massstab zu entwickeln; es scheint dem Verfasser, dass der Hauptwert dieser Methode der Erforschung der Kindesnatur inbezug auf die Schuldisziplin in Folgendem liegt — in der Feststellung des Standpunktes des Kindes und der Basis seines Glaubens an das Recht oder Unrecht einer Handlungsweise, damit der Lehrer sehen könne, wo seine Unterweisung einzusetzen hat.

Die Untersuchung scheint jedoch auf Tendenzen hinzudeuten, die nach Ansicht des Verfassers allen Kindern mehr oder weniger eigen sind. 1. Dass Knaben weniger geneigt sind, den Übertreter anzugeben, als Mädchen. 2. Dass jüngere Kinder geneigter sind, es zu thun als ältere. 3. Dass das Ich stärker bei den Knaben als bei den Mädchen entwickelt ist. 4. Dass Knaben geneigter sind als Mädchen, den Übelthäter vor dem Gesetz zu schirmen. 5, Jener Mangel an Bereitwilligkeit, eine Auskunft zu geben, die einen Gefährten zum Schuldigen stempelt, gründet sich auf einen sozialen esprit de corps, und, wie unlogisch dies auch sein möge, so sind alle Versuche des Lehrers, ihn mit Gewalt zu bekämpfen, offenbar unweise. Man kann Unarten gewöhnlich auf andere Weise herausfinden. Inzwischen hat der Lehrer dafür zu sorgen, dass der Ehrbegriff der Kinder ein anderer werde, und dass sich in der Schule ein esprit de corps entwickele, der die Mitarbeit jedes Gliedes an der Aufrechterhaltung von Gesetz und Ordnung gewährleistet.

b. Klassen-Verantwortlichkeit.

Die Ansicht, dass man Kindern, aus denen einmal Männer und Frauen werden sollen, die unter Selbstzucht stehen, in der Schule und im Hause die Rudimente der Kunst, sich selbst zu regieren, beibringen müsse, scheint sich nunmehr zu allgemeiner Geltung durchgerungen zu haben. Beim ersten Anbruch der Jugendzeit wenigstens beginnt sich das soziale Bewusstsein zu zeigen, und die Schule und der Spielplatz bieten eine Fülle von Gelegenheiten für die so notwendige rechte Direktive im Gebrauch der sozialen Funktionen. In der Überdisciplin der Schulen Europas liegt ihre grösste Schwäche, und wenn die amerikanische Schule nicht immer wohlgeleitet ist, so gewährt doch der Gedanke Trost, dass unsere Kinder in höherem Masse Selbstbeherrschung und Selbst-Kontrolle lernen, Eigenschaften, die im späteren Leben und bei grösserem Erfahrungskreise so viel für sie zu bedeuten haben.

Die moderne Richtung in dem Studium der Natur des Kindes hat einiges Licht auf die Frage geworfen, nach welcher Methode man mit Kindern bezüglich ihres Betragens zu verfahren habe, und die vorliegende Untersuchung macht es sich zur Aufgabe, einem der Probleme der Schulverwaltung vom Gesichtspunkt des Kindes aus näher zu treten. Die Lehrer haben verschiedentlich ihre Ansichten über diese verwickelten Fragen niedergelegt, und es scheint nur billig — da das Kind einen so wichtigen Anteil am Geschäfte der Schulverwaltung hat — einen Augenblick inne zu halten und sich zu bemühen, herauszufinden, was es in dieser Angelegenheit selbst denkt, und wie es fühlt.

Der folgende Vorfall wurde 3005 Schulkindern aus Massachusetts erzählt: „Eines Tages, als die Lehrerin an die Thür gerufen wurde, (um mit einer Dame zu sprechen) machten die Kinder grossen Lärm, aber als sie zurückkam, konnte sie nicht feststellen, wer ihn gemacht hatte und liess die ganze Klasse nach der Stunde nachbleiben.“ Die Kinder wurden gefragt, ob ihnen die Strafe gerecht oder ungerecht erschiene, und aus welchem Grunde? Die folgende Tabelle giebt Alter und Geschlecht der Kinder an, die eine Antwort auf die Fragen niederschrieben:

Alter .	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Gesamtzahl
Knaben .	143	170	169	174	189	194	158	171	77	53	1503
Mädchen .	139	138	189	192	157	182	217	153	75	60	1502

66% der Knaben und 72% der Mädchen hielten die Strafe für gerecht, 32% der Knaben und 27% der Mädchen hielten die Strafe für ungerecht, und 2% der Knaben und 1% der Mädchen umgingen die Frage. Im ganzen genommen hielten häufiger die Mädchen die Strafe für gerecht, und die jüngeren Kinder sahen in geringerer Zahl Ungerechtigkeit in der Bestrafung der Klasse als die älteren. Mit zunehmenden Jahren — von 7—16 — nahm die Kurve, in welcher die Strafe als ungerecht bezeichnet wird, bedeutend zu.

Von besonderem Interesse sind die Gründe, welche die Kinder für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit der Strafe anführen. Bei der erstgenannten Gruppe war der Hauptgrund die Unmöglichkeit für die Lehrerin, den Übelthäter herauszufinden; bei dieser Lage der Dinge erschien es nur richtig und angemessen, dass der Unschuldige mit dem Schuldigen leiden musste. Dies ist die Auffassung von 64% der Knaben und 60% der Mädchen. Wie sich ein Knabe von 12 Jahren ausdrückt: „Ich glaube, die Strafe war gerecht, da sie die Schuldigen nicht herausfinden konnte, denn die Bibel sagt: Der Unschuldige (Gerechte) muss mit dem Schuldigen leiden." Viele der Kinder nehmen an, dass die Strafe allen dienlich sein würde, und einige sagen, sie würden das Nachbleiben einer Strafpredigt vorziehen.

Eine zweite Gruppe — 26% der Knaben und 31% der Mädchen — sagen, dass die Strafe gerecht gewesen sei, weil man sich ungebührlich gegen die Lehrerin benommen habe, indem man ihr die Schülerinnen nicht anzeigte, die den Lärm machten. Die Gruppe scheint diejenigen Kinder zu umfassen, die es für Pflicht hielten, die Übertreter anzugeben. Und eine dritte Gruppe — die ungefähr 10% der Knaben und 9% der Mädchen umfasst — hält die Strafe für gerecht, weil sie einer Wiederholung der Unart vorbeugen würde. „Es würde sie hindern, Unfug zu treiben, wenn die Lehrerin nicht da ist", schreibt ein Bürschchen von 9 Jahren.

Die Minorität, welche die Bestrafung der Klasse für ungerecht hält, umfasst die älteren Kinder und zwar mehr Knaben als Mädchen. Die grösste Zahl derer, die diese Stellung einnehmen, — 65% der Knaben und 57% der Mädchen — behauptet, dass es stets ungerecht sei, eine ganze Klasse für das Vergehen einiger Glieder dieser Klasse verantwortlich zu machen. Ein Mädchen von 10 Jahren drückt sich folgendermassen aus: „Ich glaube,

dass ein Lehrer immer ungerecht handelt, wenn er eine ganze Klasse nach der Schule dabehält. Denn die ganze Klasse hat nichts verbrochen, und es ist nicht recht, Leute für die Fehler anderer Leute zu bestrafen". Und ein Knabe von 11 Jahren sagt: „Ich glaube, es war ungerecht, die ganze Klasse zu bestrafen, denn wenn der eine, der die That begangen hatte, nicht gefunden werden konnte, so ist das kein Grund, weshalb die anderen, die sie nicht begingen, dafür leiden sollten" („I think it was unjust to punish the whole class, because if the one that did the dead could not be found that is no reason why the ones that did not do the dead should suffer for it.")

Eine zweite Gruppe — 11% der Knaben und 13% der Mädchen — halten es für ungerecht, weil man dann nur ermutigt würde, Unrecht zu thun. Ein Knabe von zwölf Jahren sagt: „Ich denke nicht, dass es gerecht war. Die Schuldigen sehen, das die anderen Kinder für das, was sie allein gethan haben, gerade so gut leiden müssen wie sie selbst und freuen sich darüber und thun es wieder".

Eine dritte Gruppe — 9% der Knaben und 12% der Mädchen — halten es für Pflicht der Lehrerin, die Übertreter herauszufinden. Ein Glaube an die geheime Macht der Lehrerin wird von diesen Kindern entschieden an den Tag gelegt, wie folgende Antwort eines dreizehnjährigen Mädchens beweist: „Ich denke, die Lehrerin sollte alle der Reihe nach fragen, und die es nicht gethan haben, würden „Nein" antworten. So würden dann auch einige von denen, die den Lärm gemacht haben, „Nein" antworten, und ihr Gesicht würde rot werden wie eine rote Rübe oder so weiss wie ein Laken, während bei denen, die den Lärm nicht gemacht haben, das Gesicht so bleiben würde wie immer".

Eine vierte Gruppe von Kindern sagt, die Lehrer könnten sich auf Unordnung gefasst machen, wenn sie ihre Arbeit verliessen. Ein Mädchen von dreizehn Jahren fügt hinzu: „Wenn die Lehrerin zu lange an der Thür stand und sich nicht für ihre Stunde interessierte, so haben die Kinder auch das Recht zu spielen". Und ein elfjähriges Mädchen schreibt: „Wenn die Dame an der Thür über Schulsachen verhandelte, so würde ich es ganz gerecht finden, wenn die Lehrerin jedes einzelne Kind in der Klasse fragte. Wenn aber die Dame über Sachen sprach, die nichts mit der Schule zu thun hatten, so hatte die Lehrerin kein Recht, von ihren Schülerinnen wegzugehen".

Es war der Zweck der Untersuchung, den Standpunkt der Kinder bezüglich der Verantwortlichkeit der Klasse festzustellen, und wenn die Resultate der Nachforschung als eine Darstellung der Ansichten der Elementarschulkinder im allgemeinen angesehen werden können, so geht daraus klar hervor, dass wenigstens die jüngeren Kinder ganz bereit dazu sind, für die Sünden anderer Kinder zu leiden, vorausgesetzt, dass diese Kinder einer Schulgemeinschaft angehören, die ihnen selbst gewisse Privilegien gewährt. Dies mag zum Teil auf die Thatsache zurückzuführen sein, dass das Dogma von dem stellvertretenden Leiden in den Häusern so allgemein gelehrt wird.

Die Thatsache, dass nur 9 von den mehr als 3000 Schulkindern das Recht der Lehrerin, die Kinder nach der gewöhnlichen Schulstunde dazubehalten, wenn es ihr wünschenswert erschiene, bezweifeln, muss eine Beruhigung für jene Freunde der modernen Erziehnng sein, welche grössere Freiheiten für das Kind befürworten und dafür eintreten, dass man ihm häufiger Gelegenheit gebe, seine Fähigkeit der Selbstdirektive auszuüben. Wie in den Eingangsparagraphen angedeutet, muss eine Schulverwaltung, wie sie sein soll, die Notwendigkeit anerkennen, dem Kinde zur Selbst-Kontrolle zu verhelfen.

c. Strafen.

Die Gesellschaft behandelt alle diejenigen als antisozial, die ihr moralisches Urteil und ihren Gesamtwillen ausser Acht lassen, und die Strafen, welche sie verhängt, sind nichts anderes als die soziale Rückwirkung, die sie auf ihre unsozialen Glieder ausübt. Bei den primitiven Völkern hat die Strafe vor allem den Zweck der Vergeltung. Auf einer höheren Stufe der Zivilisation wird das unsoziale Glied bestraft zum Schutze der Gesellschaft. Unter den Bedingungen eines hochentwickelten Altruismus beschränkt sich die Reaktion der Gesellschaft gegen ihre unsozialen Glieder nicht mehr auf die vergeltende oder verhütende Strafe allein, vielmehr strebt sie dahin, durch weise, reformatorische Massregeln die Übertreter zu nützlichen Gliedern des sozialen Organismus heranzubilden.

Um die spontanen Reaktionen der Schulkinder auf das, was sie als die angemessene Art der Bestrafung ansehen, festzustellen, wurde die folgende Geschichte 1220 Knaben und 1228 Mädchen im Alter zwischen dem 7. und dem vollendeten 16. Jahre erzählt

„Jenny zeichnete gern, und sie zeichnete viele Bilder in ihr Buch. An ihrem Geburtstag gab ihr ihre Mutter ein Kästchen mit wunderschönen Farben und sagte zu Jenny, sie dürfe damit die Bilder in ihrem Zeichenbuch austuschen. Eines Tages, als die Mutter in der Stadt war, ging Jenny in das Wohnzimmer und malte die besten Stühle ihrer Mutter mit allerlei Farben an — rot und grün, blau und gelb — und ruinierte sie beinahe völlig. Als ihre Mutter nach Haus kam, lief sie ihr entgegen und sagte: „O, Mama, komm herein und sieh, wie nett ich die Stühle in deiner Wohnstube bemalt habe.“ Den Kindern wurde aufgegeben, niederzuschreiben, was sie an der Stelle von Jennys Mutter gethan haben würden.

Die gesammelten Antworten ergaben die folgenden Rusultate: „Sie schlagen“, 462 Knaben und 367 Mädchen. „Ihr die Farben fortnehmen“, 218 Knaben und 246 Mädchen. „Sie schelten“, 93 Knaben und 145 Mädchen. „Sie die Farben von den Stühlen fortwischen lassen“, 68 Knaben und 43 Mädchen. „Sie bestrafen“ (ohne die Form der Strafe anzugeben), 54 Knaben und 51 Mädchen. „Ihr einen Klapps geben“, 41 Knaben und 20 Mädchen. „Sie versprechen lassen, es nicht wieder zu thun“, 22 Knaben und 19 Mädchen. „Ihr drohen“, 19 Knaben und 16 Mädchen. „Ihr nicht zu spielen erlauben“, 11 Knaben und 18 Mädchen. „Ihr einfach erklären, was für einen Schaden sie angerichtet hat“, 73 Knaben und 118 Mädchen. „Sie entschuldigen, weil sie nicht wusste, dass sie Schaden anrichtete“, 56 Knaben und 76 Mädchen. „Sie entschuldigen, weil sie ihrer Mutter eine Liebe hat erweisen wollen“, 6 Knaben und 17 Mädchen. „Gar nichts mit ihr thun“, 11 Knaben und 9 Mädchen. „Verschiedenes“, 41 Knaben und 47 Mädchen.

Schlagen ist diejenige Form der Strafe, die am häufigsten empfohlen wird; sie wird von 38 % der Knaben und von 30 % der Mädchen vorgeschlagen. Mit Ausnahme des 7. Jahres befürworten die Knaben das Schlagen weit häufiger als die Mädchen. Die Kurve nimmt rasch ab, in dem Masse, als die Kinder älter werden. Mit 7 Jahren wird Schlagen von 56 % der Knaben und 59 % der Mädchen empfohlen, mit 11 Jahren von 33 % der Knaben und 30 % der Mädchen, und mit 16 Jahren von 12 % der Knaben und 3 % der Mädchen. Dasselbe gilt von den anderen Formen der Bestrafung, die eng mit dem Schlagen zusammenhängen, wie das „Klappsen“. Bei dieser Gruppe der Kinder ist der

Zweck der Strafe offenbar die Vergeltung. Jenny hat das Gesetz übertreten und die Autorität verletzt, und man muss sie für ihr schlechtes Betragen büssen lassen.

22 % der Knaben und 26 % der Mädchen wollen ihr die Farben fortnehmen lassen, sie ins Bett stecken oder ihr nicht zu spielen erlauben. Diese Gruppe repräsentiert die Klasse von Kindern, bei denen die Idee des Schutzes der Gesellschaft obenan steht. Jenny wird nicht zum Zweck der Vergeltung bestraft, sondern damit sie die Übertretung nicht wiederhole. Die Mädchen sind die Führenden bei der Anempfehlung von Abschreckungsmassregeln, und die Kurve steigt schnell vom 7. zum 16. Jahre.

12 % der Knaben und 18 % der Mädchen erkennen an, dass Jennys Zweck beim Bemalen der Stühle der war, ihrer Mutter eine Freude zu bereiten — oder dass sie wenigstens in Unwissenheit handelte. Jenny thut Belehrung not, und sie würden ihr erklären, von welcher Art der Schaden ist, den sie gestiftet hat. Der Zweck der Strafe ist nach Ansicht dieser Gruppe der Kinder Erziehung und Besserung. Im Alter von 7 Jahren vertreten 3 % der Knaben und 7 % der Mädchen diese Ansicht, mit 12 Jahren 16 % der Knaben und 24 % der Mädchen, und mit 16 Jahren 24 % der Knaben und 32 % der Mädchen.

Um festzustellen, welche Elemente unserer herkömmlichen Strafen den Kindern als gerecht oder ungerecht erscheinen, hat Professor Carl Barnes (2) folgende Probefragen an 2000 kalifornische Schulkinder zwischen 7 und 16 Jahren gerichtet: 1. „Beschreibe eine Strafe, die man dir einmal zudiktiert hat, und die dir gerecht erschien, und sage, weshalb sie dir gerecht erschien.“ 2. „Beschreibe eine Strafe, die dir einmal zudiktiert wurde, und die dir ungerecht erschien, und sage, weshalb sie ungerecht war.“

Die Kinder, welche gerechte Strafen beschreiben, geben drei Hauptgründe für die Gerechtigkeit dieser Strafe an: 1. Die Strafe stand in richtigem Verhältnis zu dem Vergehen. 77 % der Kinder sehen die Strafe als eine Sühne an; sie büssen für ihr Vergehen durch Leiden. Beinahe alle kleinen Kinder huldigen dieser Ansicht, aber die Kurve sinkt mit dem zunehmenden Alter der Kinder. 2. Der, welcher die Strafe verhängte, hat es am besten gewusst. 7 % der Kinder wälzen die Verantwortlichkeit auf den Bestrafenden ab und lassen sich, ohne viel zu fragen von den rechtmässig bestehenden Autoritäten ein gut Teil gefallen.

3. Sie war heilsam. 12% der Kinder sagen, die Strafe sei gerecht gewesen, weil sie ihnen gut that, geben aber nicht genau an, inwiefern sie für sie heilsam war.

Diejenigen, welche ungerechte Strafen beschreiben, geben vier Gründe für die Ungerechtigkeit derselben an. 1. Schuldlosigkeit. 41% sagen, dass sie die Vergehen, für die sie bestraft wurden, nicht begangen haben, dass sie unschuldig waren, oder dass man sie verleumdet hat. 2. Gefühl der Unverantwortlichkeit. 27% sagen, trotzdem sie das Vergehen zugeben, dass sie nicht anders handeln konnten, dass sie sich des Unrechts nicht bewusst waren, dass sie nicht daran dachten, dass sie ungehorsam wären. 3. Ungeeignete Strafen. 19% geben zu, das Vergehen begangen zu haben, wenden sich aber gegen die Art der Strafe — sie sagen, dieselbe sei zu hart gewesen, sie sei parteiisch gewesen oder sie habe gegen die Schulregeln verstossen. 4. Die Handlung war kein Vergehen. 11% der Kinder behaupten, die Strafe sei ungerecht gewesen, weil die betreffende Handlung nichts Unrechtes gewesen wäre.

Diese Untersuchungen zeigen die durch die Strafen in den Kindern hervorgerufenen Gefühle und geben so eine für eine erspriessliche Leitung der Schule überaus wichtige Information. Denn, wie Professor Barnes es so treffend ausdrückt: „Alle Strafe sollte, so viel wie möglich, ihrer Natur nach als Heilmittel wirken; folglich ist jede Strafe, die ein Kind in einem schlimmeren Gemütszustand zurücklässt als der, in dem es vorher war, die es böse und hasserfüllt oder feige und hoffnungslos macht, unrichtig und, vom Standpunkte des intelligenten Lehrers aus betrachtet, verfehlt. Was das Kind denken sollte, hat nichts mit der Sache zu thun. Unser Problem ist dasselbe wie das des Arztes: Wie hat das Mittel, das wir anwendeten, auf den Patienten gewirkt — hat es seinen Zustand verbessert oder verschlimmert?“ (3)

Bibliographie.

1. Barnes, E., Corporal Punishment as a Means of Social Control. Education, Boston, March 1898. Vol. XVIII.
2. Barnes, E., Discipline in the Home and in the School. Studies in Education, Stanford University 1896/97.
3. Barnes, E., Punishments as seen by Children. Pedagogical Seminary, Worcester, Oct. 1895. Vol. III.
4. Bon, L. C, Les châtiments corporels dans les écoles allemandes. Revue Pédagogique, Paris, Jan. 1898. Tome XXXII.

5. Buisson, F., Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris, 1882.
6. Darrah, E. M., Children's Attitude toward Law. Studies in Education, Stanford University, 1897.
7. Monroe, W. S., Child Study and School Discipline. Educational Review, New-York, Dec. 1897. Vol. XIV.
8. Monroe, W. S., Class Responsibility. New-York Teachers' Quartevly, New-York, Dec. 1897. Vol. I.
9. Pierce, A., Punishments as prescribed by Children. American Primary Teacher, Boston, Febr. 1897. Vol. XX.
10. Spencer, H., Education: Intellectual, Moral and Physical. New-York, 1862.
11. Sully, J., Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig, 1897.
12. White, E. E., School Management. New-York, 1894.

VII. Soziale Suggestion von Erregungszuständen.

Die Furchtgefühle und abergläubischen Vorstellungen der Kindheit sind Formen emotioneller Erfahrungen, die in nicht geringem Grade auf soziale Beziehungen zurückzuführen sind. In der Hoffnung, die Furchtgefühle, die sich vorzugsweise unter Schulkindern finden, feststellen und ermitteln zu können, welche Rolle die soziale Suggestion dabei spielt, ist die folgende Probefrage 798 Knaben und 863 Mädchen zwischen 7 und 16 Jahren vorgelegt worden: „Schreibe auf, welche Dinge dich gegenwärtig erschrecken, und welche dich in deiner Kindheit erschreckt haben, und sage, weshalb du dich vor diesen Dingen gefürchtet hast." Die älteren Kinder wurden auch aufgefordert, niederzuschreiben, was sie thäten und wie sie sich fühlten, wenn sie sich vor etwas fürchteten. 8854 Anlässe zur Furcht wurden von den 1652 Kindern angegeben. Dieselben sind unter folgende Rubriken gebracht worden

	Mädchen	Knaben	Gesamtzahl
I. Vorgänge in der Natur als Ursachen des Furchtgefühls	**352**	**556**	**908**
1. Finsternis	170	300	470
2. Donner und Blitz	56	122	178
3. Wasser	66	72	138
4. Andere Naturerscheinungen	60	62	122
II. Menschen als Ursache des Furchtgefühls	**423**	**522**	**945**
1. Strolche	83	121	204
2. Betrunkene	36	80	116
3. Räuber und Einbrecher	56	51	107
4. Beamte: Polizisten etc.	47	55	102
5. Farbige	62	50	112

	Mädchen	Knaben	Gesamtzahl
6. Andere auf Menschen zurückzuführende Ursachen	139	165	304
III. Tiere als Ursachen des Furchtgefühls	2717	3105	5822
1. Hunde	437	474	911
2. Schlangen aller Art	266	250	516
3. Kühe, Ochsen und Stiere	257	340	597
4. Pferde	232	295	527
5. Bären	171	176	347
6. Löwen	147	109	256
7. Mäuse	80	136	216
8. Affen und Elefanten	131	138	269
9. Andere auf Tiere zurückzuführende Ursachen	996	1187	2183
IV. Mechanische Ursachen des Furchtgefühls	278	237	515
1. Feuer und Feuerwaffen	101	95	196
2. Maschinen, Züge, Fuhrwerke	103	77	180
3. Andere mechanische Ursachen	74	65	139
V. Übernatürliche Ursachen des Furchtgefühls (Geister etc.)	58	42	100
VI. Verschiedenes	242	322	564

Unter den durch die Naturkräfte erregten Furchtgefühlen hat unzweifelhaft die Dunkelheit das stärkste Element sozialer Suggestibilität. Zu der Empfindung der Einsamkeit gesellt sich auch immer das Gefühl der Furchtsameit und Hülflosigkeit, und die vielen geheimnisvollen Erzählungen der Wärterinnen und Eltern von Ungeheuern, die im Finstern umherstreifen, nehmen in solcher Zeit sichtbare Gestalt an. Man könnte versucht sein, die Furcht vor Donner und Blitz ausschliesslich auf die plötzlichen und lauten Geräusche zurückzuführen (Darwin sowohl wie Preyer kennzeichnen diese Geräusche als Hauptfaktoren für die Erregung von Furchtgefühlen beim kleinen Kinde), stünde dem nicht die Thatsache entgegen, dass die jüngsten unter den Kindern, denen diese Frage vorgelegt wurde, diese Furcht weit seltener erwähnen als die älteren. Die Kurve steigt mit zunehmenden Jahren; die Mädchen sind stets in der Majorität. Soziale Suggestibilität — das Unheil, das aus Donner und Blitz entstanden ist oder entstehen kann — ruft offenbar häufig Furchtgefühle hervor, obgleich, wie Professor C. Stanley Hall (6.) dargelegt hat, ein starkes Missverhältnis zwischen den Befürchtungen und der wirklichen Gefahr besteht — die durch diese

Naturkraft veranlassten Todesfälle betragen nur einen kleinen Bruchteil von 1 %. Die Furcht vor dem Wasser ist vielleicht am wenigsten auf Einflüsse der Umgebung zurückzuführen, obgleich die häufigen Ermahnungen der Eltern unzweifelhaft ein Faktor für ihre Entstehung sind. Unter den übrigen Naturereignissen, welche Furchtgefühle hervorriefen, befanden sich: Die Angst vor Erdbeben, Stürmen, dem Tode, dem Ende der Welt, Schatten, Meteoren und übergrosser Hitze und Kälte.

Soziale Suggestibilität ist der Hauptfaktor bei den auf Menschen zurückzuführenden Ursachen der Furchtgefühle. Der Strolch, dieser moderne Beduine und umherirrende Bettler, dessen antisoziale Gewohnheiten und ungebundene Sinnesart ihn in neuerer Zeit zum Gegenstand der Furcht gemacht haben, steht oben an unter den Menschen, die dem Kinde Furcht einjagen; Betrunkene stehen in zweiter Linie, Räuber und Einbrecher in dritter, und Beamte in vierter. Farbige, mit Einschluss von Negern und Indianern, folgen. Diese Furcht vor den Negern scheint bei den jüngeren Kindern vor allem auf die Redensart „der schwarze Mann wird dich holen" zurückgeführt werden zu müssen. Irrsinnige, fahrende Musikanten, Hausierer, Zigeuner, Verwachsene, kleine Kinder und Fremde werden weiterhin als Ursachen zusammengestellt, die sich aus der Welt der Menschen rekrutieren. Als Begleiterscheinung der Furchtgefühle dieser Gruppe finden wir, wie Professor C. Stanley Hall nachgewiesen hat, sehr häufig das Rotwerden — eine Erscheinung, die auf soziale Reaktionen hindeutet. Professor Baldwin weist in seiner erschöpfenden Studie über die soziale Psychologie der Kindheit auf zwei Perioden in dem Fortschritt des Menschengeschlechts hin. Die erste bezeichnet er als „die animalische Periode; sie zeigt sich in den Reaktionen des Kindes, die wesentlich organischer Natur sind, und wir können sie, vom sozialen Gesichtspunkte aus betrachtet, die Periode der instinktiven Kooperation nennen. Die zweite, diejenige, welche die Herrschaft friedlicher Bestrebungen und das Aufdämmern erweiterter Gemeinschafts-Interessen mit sich brachte, wird in dem Kinde durch das freie Vertrauen repräsentiert, das der Zeit organischer Blödigkeit folgt, und wir können sie die Periode der spontanen Kooperation nennen".

Die Furcht vor Hunden steht unter den auf Tiere bezüglichen Befürchtungen obenan, und zwar war dies so auffallend, dass ich

Veranlassung nahm, den entfernteren Ursachen dieser Erscheinung nachzuforschen. Ich erfuhr, dass in einer der Städte, die 90 % der Antworten geliefert hatte, vor neun Jahren ein ernstlicher Ausbruch der Tollwut vorgekommen war, der eine Anzahl von Todesfällen, viel Leiden und langwierige Krankheiten im Gefolge gehabt hatte. Und obgleich dies Ereignis vor der Zeit lag, bis zu welcher die Erinnerung der Mehrzahl der Kinder reichte, war es in den Häusern so oft besprochen worden, dass sich die Furcht durch blosse soziale Suggestion beinahe in ihrer ursprünglichen Stärke erhalten hatte.

Bei allen Untersuchungen über die Natur des Kindes stehen im Übrigen die Schlangen als Furchterreger unter den Tieren obenan: Obgleich in allen Perioden der Kindheit mit einem grossen Prozentsatz auftritt, wird sie doch öfter von den älteren als von den jüngeren Kindern erwähnt; die Knaben bilden eine Majorität von wenigen Prozenten. Erzählungen von der Giftigkeit der Schlangen sind gewiss der Grund für einige dieser Furchtäusserungen; theologische Gedankenverbindungen zwischen der Schlange und der Sünde und dem Teufel mögen etwas dazu beigetragen haben, diese Empfindungen andauern zu lassen, aber zweifellos ist der grösste Anteil dem zuzuschreiben, was wir die Erfahrung der Vorfahren nennen, die wie ein fernes Echo in dem Nervensystem widerhallt. Nur die am häufigsten genannten Tiere sind in dem oben gegebenen Verzeichnis angeführt worden, und unter der Rubrik „andere auf Tiere zurückzuführende Ursachen" ist eine Liste von grosser Mannigfaltigkeit eingetragen worden, die Kröten, Eidechsen, Schweine, Truthähne, Ziegen, Wespen, Fledermäuse, Aale, Bienen, Schildkröten, Krebse, Tiger, Spinnen, Stinktiere etc. umfasst. In der That haben fast alle Tiere, die auf der Erde, im Wasser, unter der Erde, sowie in der Luft wohnen, Zugang in diese Liste der Furcht einflössenden Tiere gefunden. Vieles spricht dafür, dass die Kinder, da sie vor einigen Tieren Furcht haben, alle Tiere, die sie überhaupt kennen, als Furcht erregend aufgeführt haben.

Soziale Übertragung der Vorstellungen in Form der Unterweisung durch die Eltern erklärt den grösseren Teil der Furchtgefühle, die unter der Rubrik „Mechanische Ursachen" aufgezählt sind. Unter den in der Liste nicht spezifisierten befanden sich: Hämmer, Messer, Rasiermesser, Aufzüge (lifts), elektrische Batterien und Feuerräder beim Feuerwerk.

Die Furcht vor dem Übernatürlichen — hauptsächlich vor Geistern — wird meistens durch Gefährten und Spielgenossen übertragen. In der That wird diese Quelle von über 63% derjenigen Kinder angegeben, die zu erklären versuchen, weshalb sie sich vor Geistern fürchten. Dieser Furcht wird von den jüngsten Kindern keine Erwähnung gethan; sie tritt erst mit dem zehnten Jahre auf und wächst bis zum vierzehnten Jahre, wo die Kurve niederzugehen beginnt. Die charakteristischen Merkmale dieser Gruppe der Befürchtungen, wie sie die Kinder selbst beschreiben, waren von besonderem Interesse. Viele Kinder beschrieben den Geist, wie sie glaubten, dass er aussähe, bezeichneten seinen Wohnort, den Schaden, den er ihnen anthun könnte etc. 36% der Kinder glaubten, der Geist sei in Weiss gekleidet, 9% in Schwarz, 13% sprechen von langen Armen und Fingern, und 10% sagen, er sähe aus wie die Toten. 40% der Kinder glaubten, der Geist wohne auf dem Kirchhof, 10% in spukhaften Häusern, 9% in leeren Häusern, 10% in Wäldern, 8% in der Luft und 5% unter der Treppe. 28% der Kinder sagen, sie glauben, der Geist wollte sie fortschleppen, 5% er wollte sie töten, 12% glaubten, er wollte nach ihnen greifen, und 9% glaubten, er wollte sie nur erschrecken. 63% der Kinder sagen, dass sie durch Gefährten und Kameraden von der Gespensterfurcht angesteckt worden seien, 9% führen das Lesen von Gespentergeschichten an, 5% nennen Eltern und Verwandte, und der Rest weiss nichts über den Ursprung ihrer Furcht zu sagen.

Den älteren Kindern war aufgegeben worden, zu sagen, wie sie sich in Augenblicken der Furcht verhielten, und wie sie sich dabei fühlten, weil man hoffte, in der eigenen Ausdrucksweise der Kinder erfahren zu können, wie sie auf die Furcht reagieren. Ich will zitieren, was die sechzehnjährigen Mädchen — es waren ihrer 30 — sagten, um für die Auskunft, die unter dieser Rubrik gegeben wurde, ein Beispiel zu geben: 18 nennen Zittern des Körpers, 2 Zittern der Stimme, je 1 Zittern der Lippen und Hände; 8 sagen, sie fahren auf, wenn sie erschreckt werden; 9 sagen, sie laufen davon, 2 sagen, sie sind nicht im stande zu laufen; 4 sagen, sie werfen die Arme in die Höhe; 10 sagen, sie ballen die Faust; 3 sagen, sie pressen die Zähne zusammen; 12 sagen, sie schreien laut auf; 3 sagen, sie können nicht sprechen; 2 sagen, sie weinen, und 6 sagen, sie rissen die Augen weit auf. Beschleunigtes Herzklopfen wird von 18 angeführt, beschleunigtes Atmen von 4,

verlangsamtes Atmen von 2, Anhalten des Atems von 4, kalter Schweiss von 4, Kältegefühl von 8, und ein Gefühl der Schwäche von 7.

Bei der Untersuchung der abergläubischen Vorstellungen der Kinder tritt das Element der sozialen Suggestibilität noch entschiedener hervor, als bei der Untersuchung über die Furchtgefühle. Als Antwort auf einen Fragebogen erhielt ich Angaben über 123 verschiedene Arten des Aberglaubens von Schulkindern aus Massachusetts, und die am häufigsten erwähnte Art war die als Hufeisenglück bekannte. Wenn man ein Hufeisen auf der Strasse findet und es aufhebt oder über der Thür annagelt, so soll es Glück bringen. Da es eine Thatsache zu sein scheint, dass diese Art des Aberglaubens unter den amerikanischen Schulkindern die verbreitetste ist, liess ich mir darüber 560 Knaben und 472 Mädchen zwischen 7 und 16 Jahren erzählen, und hierauf wurden Antworten auf folgende Fragen eingefordert: 1. „Glaubst du, dass es wahr ist oder nicht?“ 2. „Sage, weshalb du es für wahr oder unwahr hälst?“ 3. „Wo hast du es gehört?“

40 % der Kinder hielten diesen Aberglauben für wahr, aber der Unglaube wächst mit zunehmendem Alter. Mit 7 Jahren sagen 72 % der Knaben und 81 % der Mädchen, dass sie es für keinen Aberglauben halten, mit 12 Jahren glauben 31 % der Knaben und 35 % der Mädchen an seine Wirksamkeit, und mit 16 Jahren sagen nur noch 20 % der Knaben und 15 % der Mädchen, dass sie daran glauben. Wenn die Lebensgeschichte des Kindes eine Wiederholung der Lebensgeschichte des Menschengeschlechtes ist, dann ist diese zunehmende Skepsis dem Aberglauben gegenüber ganz natürlich.

Die 40 %, die den Hufeisenaberglauben für wahr halten, geben zwei allgemeine Gründe zur Unterstützung dieses Glaubens an: 1. „Er hat sich als wahr erwiesen“ und 2. „Er wurde ihnen von vertrauenswerten Personen übermittelt.“ Die 60 %, die diesen Aberglauben nicht für wahr halten, geben als Gründe für ihren Unglauben an: 1. das Faktum, dass sie den Glauben auf die Probe gestellt haben, und dass er sich als falsch erwiesen hat, und 2. die Absurdität jeder derartigen Vorstellung — allgemeine Ableugnung übernatürlicher Einflüsse und verborgener Kräfte.

Soziale Übermittelung ist in den meisten Fällen die Quelle des Aberglaubens der Kinder. 40 % der Kinder sagen, dass sie von dem Hufeisenaberglauben zu Hause oder von den Eltern

gehört haben; 30 % sagen, dass sie in der Schule oder auf dem Spielplatz davon hörten, und 30 % geben unbestimmte Antworten, wie „von Leuten", „von jemandem" etc. Die meisten Antworten deuten auf eine soziale Quelle hin. Zweifellos ist es — wie Miss Vostrowsky (11) in ihrer Studie über den Stecknadel-Aberglauben hervorgehoben hat — der Reiz der mit dem Aberglauben verbundenen Riten und Zeremonieen und ihre Verwendung bei geselligen Spielen aller Art, was ihm in dem Geistesleben des Kindes eine so hervorragende Stellung und so besondere Kraft giebt.

Bibliographie.

1. Binet, A., La peur chez les enfants. L'Année Psychologique, Paris, 1895.
2. Calkins, M. W., The Emotional Life of Children. Pedagogical Seminary, Worcester, Oct. 1895. Vol. III.
3. Connors, M., Childhood's Fear. Pacific Educational Journal, San Francisco, Jul. 1892. Vol. VIII.
4. Darwin, C., Expression of the Emotions in Man and Animals. New-York, 1896.
5. Fiske, J., Myths and Myth-Makers. Boston, 1873.
6. Hall, G. St., A Study of Fears. American Journal of Psychology, Worcester, Jan. 1897. Vol. VIII.
7. Holbrook, A. S, Fear in Childhood. Studies in Education, Stanford University, 1896/97.
8. James, W., Principles of Psychology. New-York, 1896. Vol. II.
9. Mosso, A., La peur. Paris, 1886.
10. Sully, J., Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig, 1897.
11. Vostrovsky, C., A Study of Children's Superstitions. Studies in Education, Stanford University, 1896/97.
12. Willard, H. M., Children's Fears. Journal of Education, Boston, March 24, 1894. Vol. XXXIX.
13. Ziehen, Th., Psychiatrie. Berlin, 1894.

YC 48827

LE1C51
S2
v.3
Elec Dept

543262

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY